



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR  
Ciências Sociais e Humanas

# **A formação de professores pós-Bolonha**

## **A satisfação dos estudantes e docentes em Portugal**

**Florbela Lages Antunes Rodrigues**

Tese para a obtenção do grau de doutor em

**Educação**

(3.º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Doutora Maria de Fátima Simões

Covilhã, outubro 2013



À Matilde e ao Alexandre



# Agradecimentos

As primeiras palavras de agradecimentos vão para a minha orientadora, Prof. Doutora Fátima Simões, pela disponibilidade, apoio e colaboração.

Aos estudantes e docentes que colaboraram nesta investigação, às instituições e aos diretores de curso que autorizaram a aplicação dos questionários, sem os quais teria sido impossível recolher os dados necessários para a realização do presente estudo.

Aos meus pais, por todo o apoio manifestado e pelos encorajamentos ao longo de todo o meu percurso.

Ao meu marido, pela ajuda e apoio em momentos menos fáceis, pela presença redobrada junto dos nossos filhos para facilitar a realização desta investigação.

Aos meus filhos, pela compreensão do tempo em que estive um pouco mais afastada, sem deixar de estar presente, e pela ajuda e força que me deram para chegar à nossa meta.

Ao meu irmão, pelos esclarecimentos prestados, à Carina e ao Martim, pelo apoio moral sempre presente.

À minha amiga, Elisabete Brito, pelo apoio incondicional, pela amizade demonstrada, pelas correções pertinentes e por me ajudar a perceber a realidade à minha volta.

À minha amiga recente, María del Carmen, que me explicou e ensinou muito através da revisão de texto.

Ao meu colega, Carlos Francisco, pelas horas dispensadas na explicação do tratamento de dados no programa SPSS.

À Rita, pela tradução de documentos oficiais e apoio.

À Sandra, pela ajuda incondicional, disponibilidade e amizade.

À Andreia, pela paciência e disponibilidade.

À Débora, pela colaboração numa tarefa nada fácil....



# Resumo

A Declaração de Bolonha deu o arranque oficial ao Processo de Bolonha, momento a partir do qual a construção de um espaço europeu de ensino superior, globalmente harmonizado, sai do campo da economia para se alargar ao da educação e do saber. Motivada pela adesão a este processo, a União Europeia continua rumo a uma uniformização, apesar de diferenças no que respeita ao ensino obrigatório, às estruturas de ensino e, por consequência, na própria formação de professores. Parte integral do conjunto dos 28 estados membros da União Europeia, Portugal merece ser estudado nesse contexto europeu para se perceber a remodelação iniciada na educação europeia e nacional.

A investigação realizada tem como objetivo aferir o grau de satisfação dos estudantes e docentes sobre a formação de professores pós-Bolonha, focando-se nos mestrados de formação de professores do nível da educação pré-escolar (CITE 0) e 1º e 2º CEB (CITE 1), já que, em Portugal, estes oferecem a possibilidade de profissionalização em dois ciclos de docência em áreas muito diversas e, por se distinguirem de todos os outros cursos por terem nascido do Processo de Bolonha.

A partir de uma amostra de conveniência não probabilística que contemplou 13 das 20 instituições portuguesas de ensino superior, representando um total de 65% das que oferecem formação na área investigada, utilizou-se, como técnica de recolha de dados, um inquérito por questionário aplicado a um total de 260 inquiridos (N=260), dos quais 210 são estudantes e 50 são docentes.

Os resultados da investigação realizada apontam para a satisfação de estudantes e docentes em relação à nova formação de professores. No entanto, algumas das alterações introduzidas pelo Processo de Bolonha não obtêm um grau satisfatório de consenso entre os estudantes e os docentes. Se por um lado, os estudantes estão satisfeitos com as novas oportunidades que lhes oferece a formação pós-Bolonha, os docentes não pensam da mesma forma, privilegiando a especialização que permite uma melhor formação em detrimento da generalização orientada por uma formação holística. Por outro lado, a duração da prática de ensino supervisionada não se revela satisfatória, opinião consensual tanto para os estudantes como para os professores. Em relação à formação no seu todo, os aspetos que mais influenciam a satisfação são a pertinência e os conteúdos dos trabalhos académicos, o desempenho do corpo docente, sem esquecer a necessidade de investigar para influenciar positivamente a satisfação da formação ao longo da vida.

**Palavras-chave:** Processo de Bolonha; Formação de Professores; Satisfação dos Estudantes e Docentes





# Abstract

The Bologna Declaration officially began the Bologna Process, after which the globally-harmonized European Education pace has been constructed, moving from the economy into the fields of education and knowledge. Motivated by this process, the European Union (EU) uniformization despite differences in compulsory education, education structures and, consequently, teacher training itself. As one of the 28 member states of the EU, Portugal should be studied in this European context to better understand the remodeling of European and national education.

The present research aims to determine the level of student and teacher satisfaction with post-Bologna teacher training in the possibility of becoming professionals in graduate different levels of schooling with quite different areas. These training courses also differ from any other courses in higher education in that they have been thoroughly altered by the Bologna Process.

A survey based on a questionnaire was data collection technique applied to a non-probabilistic convenience sample of 13 of the 20 institutes of higher education Portuguese in the country offering teacher training, for a total of 65% of those involved, with a total of 206 participants, of which 210 are students and 50 are teachers.

The research results indicate student and teacher satisfaction with the new teacher training graduate programs although some of the alterations are not consensual among students and teachers. On one hand, students are satisfied with the new opportunities offered by the post-Bologna training and the teachers are not, preferring the specialization that establishes stronger basic training to the generalization aimed at holistic training. On the other hand, for both students and teachers, the duration of the supervised practical training period is consensually identified as not satisfactory. In overall terms, the aspects that influence satisfaction most positively are the pertinence of the course contents and the assignments themselves, faculty performance, and the need to carry out research for lifelong learning.

**Key words:** Bologna Process; Teacher Training; Student and Teacher Satisfaction



# Índice

Agradecimentos .....	v
Resumo .....	vii
Abstract.....	ix
Índice .....	xi
Lista de Figuras.....	xv
Lista de Tabelas .....	xvii
Lista de Acrónimos.....	xxi
Introdução.....	1
Capítulo I .....	5
Enquadramento teórico-conceitual .....	5
1. Da Declaração de Bolonha até à atualidade .....	5
1.1. Os sistemas educativos e a respetiva formação de professores na UE 28.....	8
1.1.1. Estados membros com oito anos de ensino obrigatório .....	10
1.1.1.1. Croácia .....	10
1.1.2. Estados membros com nove anos de ensino obrigatório .....	11
1.1.2.1. Áustria.....	12
1.1.2.2. Eslovénia.....	13
1.1.2.3. República Checa .....	14
1.1.2.4. Bulgária .....	15
1.1.2.5. Estónia .....	16
1.1.2.6. Finlândia .....	17
1.1.2.7. Lituânia .....	18
1.1.2.8. Suécia .....	19
1.1.2.9. Bélgica .....	20
1.1.3. Estados membros com dez anos de ensino obrigatório.....	21
1.1.3.1. Grécia .....	22
1.1.3.2. Dinamarca .....	22
1.1.3.3. Espanha .....	24
1.1.3.4. França .....	25
1.1.3.5. Irlanda.....	26
1.1.3.6. Itália.....	27
1.1.3.7. Eslováquia .....	28
1.1.3.8. Roménia.....	29
1.1.3.9. Chipre .....	30
1.1.3.10. Alemanha .....	31
1.1.4. Estados membros com 11 anos de ensino obrigatório .....	32
1.1.4.1. Letónia .....	33
1.1.4.2. Malta .....	34
1.1.4.3. Reino Unido: Irlanda do Norte, Inglaterra, País de Gales e Escócia .....	35
1.1.4.4. Polónia .....	39

1.1.5. Estados membros com 12 anos de ensino obrigatório .....	40
1.1.5.1. Luxemburgo .....	40
1.1.5.2. Portugal.....	41
1.1.6. Estados membros com 13 anos de ensino obrigatório .....	42
1.1.6.1. Holanda .....	43
1.1.6.2. Hungria.....	44
1.2. Síntese comparativa da Educação da UE 28.....	45
1.2.1. Síntese comparativa dos sistemas educativos da UE 28.....	45
1.2.2. Síntese comparativa da estrutura dos sistemas educativos da UE 28 .....	47
1.2.3. Síntese comparativa entre os sistemas educativos e os resultados do PISA.....	49
1.2.4. Síntese comparativa da formação de professores do CITE 0 e do CITE 1 .....	54
1.2.4.1. Formação de Professores para o nível CITE 0 .....	58
1.2.4.2. Formação de Professores para o nível CITE 1 .....	60
1.2.5. Síntese comparativa entre a formação de professores e os resultados do PISA .....	61
1.2.6. Considerações gerais sobre a formação de professores na UE 28 .....	63
1.3. A formação de professores em Portugal .....	67
1.4. A satisfação na formação.....	75
1.4.1. A satisfação dos estudantes.....	77
1.4.1. A satisfação dos docentes .....	81
Capítulo II .....	83
Estudo empírico.....	83
2. Metodologia.....	83
2.1. Formulação do problema e objetivos .....	84
2.2. Formulação das questões de investigação.....	85
2.3. Definição da amostra.....	85
2.3.1. Número de participantes .....	87
2.3.1. O género dos participantes.....	88
2.3.2. A idade dos participantes .....	88
2.3.2.1. Os anos de serviço dos professores .....	89
2.4. Instrumento de recolha de dados .....	90
2.4.1. O pré-teste do estudo.....	94
2.4.2. O Estudo Empírico .....	100
2.4.2.1. O questionário dos estudantes.....	100
2.4.2.2. O inquérito dos professores .....	101
2.4.2.3. O procedimento de recolha de dados .....	101
Capítulo III .....	103
Resultados .....	103
3. Resultados relativos aos inquéritos.....	103
3.1. Dados relativos ao mestrado.....	103
3.2. Dados relativos à prática de ensino supervisionada/estágio .....	119
3.3. Dados relativos ao professor supervisor .....	133
3.4. Dados relativos ao professor cooperante .....	135

3.5. Dados gerais.....	139
3.5.1. Correlações de resultados .....	145
Capítulo IV .....	149
Discussão dos resultados.....	149
4. Interpretação dos resultados .....	149
4.1.1. Grau de satisfação dos estudantes e docentes .....	150
4.1.2. Níveis de satisfação.....	151
4.1.2.1. Aspetos menos satisfatórios .....	151
4.1.2.2. Aspetos mais satisfatórios .....	154
4.1.3. Relações entre a satisfação e os diferentes grupos de participantes inquiridos.....	156
4.1.4. Indicadores de satisfação em relação à formação pós-Bolonha .....	157
4.1.4.1. Correlações mais significativas .....	157
4.1.4.2. Médias muito satisfatórias.....	159
4.1.5. A satisfação dos inquiridos e as cinco orientações da UE .....	159
Conclusões .....	163
Referências .....	167
ANEXOS .....	185
Índice de Anexos .....	186



# Lista de Figuras

Figura 1 – Sistema Educativo da Croácia.....	11
Figura 2 – Formação de Professores na Croácia .....	11
Figura 3 – Sistema Educativo da Áustria .....	12
Figura 4 – Formação de Professores na Áustria .....	13
Figura 5 – Sistema Educativo da Eslovénia .....	13
Figura 6 – Formação de Professores na Eslovénia .....	14
Figura 7 – Sistema Educativo da República Checa .....	14
Figura 8 – Formação de Professores na República Checa .....	15
Figura 9 – Sistema Educativo da Bulgária .....	15
Figura 10 – Formação de Professores na Bulgária .....	16
Figura 11 – Sistema Educativo da Estónia.....	16
Figura 12 – Formação de Professores na Estónia .....	17
Figura 13 – Sistema Educativo da Finlândia .....	17
Figura 14 – Formação de Professores na Finlândia .....	18
Figura 15 – Sistema Educativo da Lituânia.....	18
Figura 16 – Formação de Professores da Lituânia .....	19
Figura 17 – Sistema Educativo da Suécia.....	19
Figura 18 – Formação de Professores na Suécia .....	20
Figura 19 – Sistema Educativo da Bélgica.....	21
Figura 20 – Formação de Professores na Bélgica .....	21
Figura 21 – Sistema educativo da Grécia .....	22
Figura 22 – Formação de Professores na Grécia .....	22
Figura 23 – Sistema Educativo da Dinamarca .....	23
Figura 24 – Formação de Professores na Dinamarca .....	23
Figura 25 – Sistema Educativo da Espanha .....	24
Figura 26 – Formação de Professores em Espanha .....	25
Figura 27 – Sistema Educativo da França .....	25
Figura 28 – Formação de Professores em França .....	26
Figura 29 – Sistema Educativo da Irlanda.....	26
Figura 30 – Formação de Professores na Irlanda.....	27
Figura 31 – Sistema Educativo da Itália .....	27
Figura 32 – Formação de Professores em Itália .....	28
Figura 33 – Sistema Educativo da Eslováquia .....	28
Figura 34 – Formação de Professores na Eslováquia .....	29
Figura 35 – Sistema Educativo da Roménia .....	29
Figura 36 – Formação de Professores na Roménia.....	30
Figura 37 – Sistema Educativo do Chipre .....	30

Figura 38 – Formação de Professores no Chipre .....	31
Figura 39 – Sistema Educativo da Alemanha .....	31
Figura 40 – Formação de Professores na Alemanha .....	32
Figura 41 – Sistema Educativo da Letónia .....	33
Figura 42 – Formação de Professores na Letónia .....	33
Figura 43 – Sistema Educativo de Malta.....	34
Figura 44 – Formação de Professores em Malta .....	34
Figura 45 – Sistema Educativo da Irlanda do Norte .....	35
Figura 46 – Sistema Educativo de Inglaterra .....	36
Figura 47 – Sistema Educativo do País de Gales .....	36
Figura 48 – Sistema Educativo da Escócia .....	37
Figura 49 – Formação de Professores na Irlanda do Norte.....	37
Figura 50 – Formação de Professores em Inglaterra .....	38
Figura 51 – Formação de Professores no País de Gales.....	38
Figura 52 – Formação de Professores na Escócia .....	38
Figura 53 – Sistema Educativo da Polónia .....	39
Figura 54 – Formação de Professores da Polónia .....	39
Figura 55 – Sistema Educativo do Luxemburgo .....	40
Figura 56 – Formação de Professores no Luxemburgo .....	41
Figura 57 – Sistema Educativo de Portugal .....	41
Figura 58 – Formação de Professores em Portugal .....	42
Figura 59 – Sistema Educativo da Holanda .....	43
Figura 60 – Formação de Professores na Holanda .....	43
Figura 61 – Sistema Educativo da Hungria .....	44
Figura 62 – Formação de Professores na Hungria.....	44
Figura 63 – Comparação do Ensino Obrigatório.....	45
Figura 64 – Estrutura dos sistemas educativos com estrutura clássica .....	47
Figura 65 – Estrutura dos sistemas educativos com a estrutura única.....	48
Figura 66 – Formação de professores do nível CITE 0 .....	59
Figura 67 – Formação de professores do nível CITE 1 .....	60
Figura 68 – Idade dos inquiridos .....	89
Figura 69 – Subcategorização dos professores por anos de serviço .....	90



# Lista de Tabelas

Tabela 1 Resultados do PISA 2009. ....	50
Tabela 2 Estudos necessários para a formação de professores na UE 28. ....	55
Tabela 3 Estrutura dos cursos de formação de professores em 1986. ....	68
Tabela 4 Estrutura dos cursos de formação de professores em 2007 no mestrado. ....	73
Tabela 5 Questões base para construção do questionário. ....	85
Tabela 6 Instituições de Ensino Superior Público com mestrados de educação pré-escolar	86
Tabela 7 Amostra total estudada. ....	87
Tabela 8 Distribuição por género. ....	88
Tabela 9 Distribuição por idades. ....	89
Tabela 10 Transformações realizadas entre o questionário UG 2008 e o aplicado. ....	92
Tabela 11 Questões do questionário adaptadas segundo as orientações do Processo de Bolonha e da UE. ....	93
Tabela 12 Questões relativas especificamente aos mestrados estudados. ....	94
Tabela 13 Processo de melhoramento dos questionários dos estudantes do mestrado em educação pré-escolar e 1º CEB e ensino do 1º e 2º CEB. ....	95
Tabela 14 Processo de melhoramento dos questionários aplicados aos professores do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB e ensino do 1º e 2º CEB. ....	98
Tabela 15 Identificação dos quatro instrumentos de recolha de informação. ....	100
Tabela 16 Motivo de escolha do mestrado. ....	104
Tabela 17 Comparação do motivo de escolha do mestrado pelos estudantes. ....	104
Tabela 18 Satisfação com a informação sobre o mestrado no momento da candidatura. .	105
Tabela 19 Comparação da média da satisfação dos estudantes em relação à informação sobre o mestrado no momento da candidatura. ....	105
Tabela 20 Optar por uma via profissionalizante. ....	105
Tabela 21 Motivo da opção. ....	106
Tabela 22 A via pela qual optaria. ....	106
Tabela 23 Em relação ao 2º CEB, disciplina pela qual optaria. ....	107
Tabela 24 A PES com uma via profissionalizante é mais benéfica. ....	107
Tabela 25 Comparação da percentagem da satisfação dos professores em relação à PES com apenas uma via profissionalizante. ....	107
Tabela 26 Explicação da resposta. ....	108
Tabela 27 Opinião dos professores sobre a PES com uma via profissionalizante. ....	108
Tabela 28 A PES com especialização nas 4 áreas do 2º CEB. ....	109
Tabela 29 Comparação da média da satisfação dos professores em relação à especialização nas quatro áreas do 2º CEB. ....	109
Tabela 30 Explicação da resposta. ....	110
Tabela 31 Satisfação com o plano de estudo. ....	110

Tabela 32 Comparação da média da satisfação dos estudantes em relação ao plano de estudos. ....	110
Tabela 33 Satisfação com a formação teórica, prática e teórico-prática. ....	111
Tabela 34 Comparação da média da satisfação dos estudantes em relação à formação teórica/prática/ teórico-prática de mestrado. ....	112
Tabela 35 Satisfação com os conteúdos das UC. ....	112
Tabela 36 Comparação da média da satisfação dos estudantes em relação aos conteúdos das UC ministradas. ....	113
Tabela 37 Opinião sobre as UC do mestrado. ....	113
Tabela 38 Comparação da resposta dos estudantes em relação à opinião sobre as UC ministradas. ....	113
Tabela 39 Utilidade das atividades extracurriculares a nível do enriquecimento pessoal e profissional. ....	114
Tabela 40 Comparação da opinião dos estudantes em relação à utilidade da realização de atividades extracurriculares para o enriquecimento pessoal e profissional. ....	114
Tabela 41 Satisfação com as práticas extracurriculares do mestrado. ....	115
Tabela 42 Comparação da média de satisfação dos estudantes em relação às práticas extracurriculares. ....	115
Tabela 43 Satisfação com a pertinência e com os conteúdos dos trabalhos académicos solicitados. ....	116
Tabela 44 Comparação da média de satisfação dos estudantes em relação à pertinência e aos conteúdos dos trabalhos académicos. ....	116
Tabela 45 Adequação da complementaridade e continuidade do curso de EB com o mestrado. ....	117
Tabela 46 Comparação da média de satisfação dos estudantes em relação à complementaridade e continuidade do curso. ....	117
Tabela 47 Balanço geral do mestrado. ....	117
Tabela 48 Comparação da média de satisfação dos estudantes e professores em relação ao balanço geral do mestrado. ....	118
Tabela 49 Satisfação com a PES. ....	119
Tabela 50 Comparação da média de satisfação dos estudantes e professores em relação à PES. ....	120
Tabela 51 Satisfação com o modelo, a duração e o horário da PES. ....	120
Tabela 52 Comparação da média de satisfação dos estudantes e professores em relação ao modelo da PES. ....	121
Tabela 53 Comparação da média de satisfação dos estudantes e professores em relação à duração da PES. ....	122
Tabela 54 Comparação da média de satisfação dos estudantes e professores em relação ao horário da PES. ....	123
Tabela 55 Satisfação com o local de realização da PES. ....	124

Tabela 56 Satisfação com os conhecimentos adquiridos durante o mestrado para a realização da PES. ....	124
Tabela 57 Comparação da média de satisfação dos estudantes e professores em relação aos conhecimentos adquiridos durante o mestrado para a realização da PES. ....	125
Tabela 58 Correlação entre os conhecimentos e a formação teórico-prática. ....	125
Tabela 59 Correlação entre as atividades realizadas durante a PES e a formação teórico-prática. ....	126
Tabela 60 Satisfação com as atividades realizadas durante a PES enquanto complemento da formação. ....	126
Tabela 61 Comparação da média de satisfação dos estudantes e professores em relação às atividades realizadas durante a PES enquanto complemento da formação. ....	127
Tabela 62 Satisfação em relação às consequências da PES. ....	128
Tabela 63 Comparação da média de satisfação dos estudantes e professores em relação à PES solucionar problemas relacionados com a profissão. ....	128
Tabela 64 Comparação da média de satisfação dos estudantes e professores em relação à PES permitir refletir sobre a profissão. ....	129
Tabela 65 Comparação da média de satisfação dos estudantes e professores em relação à PES permitir desenvolver um espírito crítico. ....	130
Tabela 66 Comparação da média de satisfação dos estudantes e professores em relação à PES permitir integrar e relacionar os conhecimentos. ....	131
Tabela 67 Opinião sobre uma PES de um ano por cada via profissional. ....	131
Tabela 68 Comparação da resposta dos estudantes e professores em relação a uma PES realizada durante um ano por cada via profissional. ....	132
Tabela 69 Motivo da escolha. ....	132
Tabela 70 Relação entre a satisfação da duração e os motivos apontados. ....	133
Tabela 71 Satisfação com o desempenho do professor supervisor. ....	133
Tabela 72 Satisfação com a disponibilidade do professor supervisor. ....	134
Tabela 73 Satisfação com a disponibilidade do professor supervisor do 2º CEB. ....	135
Tabela 74 Satisfação com o desempenho do professor cooperante. ....	135
Tabela 75 Satisfação com a disponibilidade do professor cooperante. ....	136
Tabela 76 Satisfação com a disponibilidade do professor cooperante do 2º CEB. ....	137
Tabela 77 Satisfação com as tutorias do mestrado. ....	137
Tabela 78 Comparação da média de satisfação dos estudantes em relação à utilidade das tutorias. ....	138
Tabela 79 Satisfação com o acompanhamento das tutorias para melhorar o nível académico. ....	138
Tabela 80 Comparação da média de satisfação dos estudantes em relação ao acompanhamento das tutorias e sua utilidade para melhorar o nível académico. ....	138
Tabela 81 Satisfação com o desempenho do corpo docente durante a formação. ....	139

Tabela 82 Comparação da média de satisfação dos estudantes em relação ao desempenho do corpo docente durante a formação. ....	139
Tabela 83 Correlação entre a satisfação com o desempenho do corpo docente e o balanço do mestrado. ....	140
Tabela 84 Satisfação em relação ao balanço geral da formação. ....	140
Tabela 85 Comparação da média de satisfação dos estudantes e professores em relação ao balanço geral da formação. ....	141
Tabela 86 Expectativas de empregabilidade. ....	141
Tabela 87 Comparação da média de satisfação dos estudantes em relação às expectativas de empregabilidade. ....	142
Tabela 88 Possibilidade de mobilidade na profissão. ....	142
Tabela 89 Comparação da resposta dos estudantes em relação à possibilidade de trabalhar no estrangeiro. ....	143
Tabela 90 Utilidade da investigação para aperfeiçoar a formação ....	143
Tabela 91 Comparação da média dos estudantes e professores sobre a utilidade de investigar para aperfeiçoar a formação. ....	144
Tabela 92 Utilidade da formação ao longo da vida. ....	144
Tabela 93 Comparação da média dos estudantes e dos professores sobre a utilidade da formação ao longo da vida ....	145
Tabela 94 Correlação da satisfação. ....	146

# Lista de Acrónimos

BE — Bélgica  
BEd. — Bachelor's honors degree  
CEB — Ciclo do Ensino Básico  
CITE — Classificação Internacional Tipo de Educação  
CRPE - Concours de recrutement de professeurs des écoles  
DR — Diário da República  
EB — Ensino Básico  
ECTS — *European Credit Transfer and Accumulation System*  
EEES — Espaço Europeu de Ensino Superior  
EEI — Espaço Europeu da Investigação  
ENE — *European University Association*  
ES — Espanha  
ESE — Escola Superior de Educação  
FR — França  
IES — Instituições de Ensino Superior  
ITT — *Initial Teacher Training*  
IUFM — Institut universitaires de formation des maîtres  
LBSE — Lei de Bases do Sistema Educativo  
LOE — Ley organica de educación  
LOGSE - Ley de ordenación general del sistema educativo  
OCDE — Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico  
PES — Prática de Ensino Supervisionada  
PGCE — *Postgraduate Certificate in Education*  
PISA — *Programme for international Student*  
PT — Portugal  
QST — *Qualifies Teacher Status*  
SISS — Scuola di Specializzazione per l'insegnamento secondario  
SPSS — *Statistical Package for the Social Sciences*  
UC — Unidade Curricular  
UE — União Europeia  
UG — Universidade de Guadalajara  
SE — Suécia  
SK — Eslováquia

## Acrónimos criados pelo investigador

E — Estudantes  
Ens. — Ensino  
N — Amostra  
P — Professores  
Pré e 1º CEB — Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
1º e 2º CEB — Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

Q1 – Questionário aos estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB

Q2 – Questionário aos estudantes do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB

Q3 – Questionário aos docentes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB

Q4 – Questionário aos docentes do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB

Univ – Universidade

Sist. Edu. – Sistema Educativo

# Introdução

O Processo de Bolonha iniciou-se com a Declaração da Sorbonne em 1998, tendo o seu arranque oficial acontecido, aproximadamente um ano depois, em 1999, com o principal objetivo de construir um espaço europeu de ensino superior (EEES) globalmente harmonizado. De facto, a Europa sentiu necessidade de se unir para poder competir, não só no campo económico mas também no campo da educação e do saber, com os seus parceiros internacionais. Este processo permitiu uma colaboração e, pela primeira vez,

[a] Europa afirmou (...) a importância de os conjuntos dos países organizarem sistemas de educação e de formação de qualidade e adequados, na forma e no conteúdo, ao desafio de garantir a qualidade das aprendizagens básicas e de massificar o ensino e a formação nos níveis mais elevados de qualificação, estendendo a todos a possibilidade de aprendizagem ao longo da vida. Qualidade, eficiência e equidade: será talvez este o triângulo que organiza a ambição da Europa em matéria de educação e de formação no quadro da estratégia de Lisboa. (PT, 2008a, p.13)

Tendo em conta que esta remodelação foi provocada pelo Processo de Bolonha e pretende nivelar a formação a nível europeu, é objetivo desta investigação analisar os sistemas de ensino e os cursos de formação de professores nos estados membros pertencentes à União Europeia (UE) para poder comparar estes dois pilares fundamentais da educação em contexto europeu. De seguida, pretende-se afunilar a investigação para o âmbito específico de Portugal e aferir se estudantes e professores estão satisfeitos em relação à atual formação de professores, no que concerne especificamente à educação pré-escolar e ao 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Dentro deste nível de formação, restringe-se a investigação apenas aos mestrados bivalentes – mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB e mestrado em ensino do 1º e 2º CEB – pelo facto de serem formações criadas pelo Processo de Bolonha. Estes dois novos mestrados oferecem uma habilitação para a docência nunca antes oferecida, contrariamente aos outros cursos, educação pré-escolar, 1º CEB, variantes via ensino para o básico e/ou secundário, já presentes no panorama da formação de professores, os quais eram contudo organizados em licenciatura.

O tema da formação de professores tem sido fruto de diversas investigações ao longo dos anos (Campos, 1995; Alarcão et al., 1997; Formosinho, 2001; Perrenoud, 2001; Leite, 2003; Ponte, 2004; Ceia, 2007; Boissinot, 2010; Malet & Villeneuve, 2010; Baillat, 2010; Cros, 2011; Brito, 2012). Estas tentam, com as suas informações e resultados, contribuir para que se realizem alterações na formação de professores no sentido de a tornar sempre de maior qualidade. Este cuidado privilegiado deve-se ao facto desta formação conduzir, todos os anos, profissionais para a docência que estão presentes nas escolas e em contacto permanente com

os alunos, cidadãos do futuro, para formar uma sociedade mais qualificada e competitiva no seio da Europa.

Em relação a Portugal, o Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro (PT, 2007), surge num momento de remodelação do ensino superior, acompanhando a reorganização implementada pelo Processo de Bolonha, com a preocupação de melhorar a qualidade do corpo docente e consequentemente dos resultados escolares. Este decreto estabelece o novo perfil de professor nas escolas em Portugal; assim a habilitação para a docência passa a ser única e exclusivamente profissional, acabando, por um lado, com a habilitação própria e suficiente presente no sistema educativo português até essa data. Por outro lado, com este diploma, também a habilitação para a docência passa a ser mais abrangente, englobando vários níveis e ciclos de ensino e permitindo “o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado” (PT, 2007). A nova habilitação para a docência torna-se assim generalista, passando a poder incluir uma habilitação conjunta para a educação pré-escolar e 1º CEB ou habilitação conjunta para os 1º e 2º CEB<sup>1</sup>.

Os novos cursos de professor formam um novo perfil de docente, valorizando o conhecimento no domínio dos conteúdos científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular de docência. O professor pode tornar-se generalista ao optar pelo 2º CEB, podendo lecionar nas áreas de língua portuguesa, matemática, ciências da natureza, história e geografia de Portugal, sendo também professor do 1º CEB. Ou então, optando pelo mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB, o professor do ensino pré-escolar também pode acompanhar os seus alunos para o 1º CEB, lecionando as diversas áreas específicas desse ciclo. Os primeiros profissionais a concluir o novo percurso formativo estariam habilitados para a docência no final do ano letivo 2011/2012.

Por essa razão, a presente investigação pretende debruçar-se sobre a formação profissional deste novo professor, que finaliza a sua formação no ano letivo 2011/2012, possivelmente já presente nas escolas portuguesas, tendo repercussões no mercado de trabalho a nível da educação. Torna-se, assim, importante conhecer os indicadores de satisfação em relação a esta formação, do ponto de vista dos estudantes mas também dos docentes, para que se possam inferir algumas conclusões e eventuais sugestões que melhorem as condições que se relacionam com o processo de formação de professores do pré-escolar ao 2º CEB.

Por conseguinte, o objetivo primordial da investigação é aferir o grau de satisfação dos estudantes e docentes sobre a formação de professores pós-Bolonha, focando-se nos mestrados de formação de professores em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB e em ensino do 1º e 2º CEB. Na sequência desta problemática, e porque Portugal pertence a um

---

<sup>1</sup> No que concerne o percurso académico para ser-se professor da educação pré-escolar e 1º CEB ou professor dos 1º e 2º CEB, é necessário obter uma licenciatura em educação básica comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de ensino bem como um mestrado em ensino nestes ramos e domínios. Continua a possibilidade de obter uma profissionalização apenas no domínio de educador de infância ou professor do 1º CEB, tendo esse mestrado a dimensão excecional de 60 créditos.



conjunto de países denominados de estados membros da UE, signatários da Declaração de Bolonha, a investigação propõe-se descrever a estrutura dos sistemas de educação e respetiva formação de professores dos 28 estados membros da UE; comparar a estrutura dos sistemas de educação e respetiva formação de professores nos diferentes países da UE; realçar as alterações da estrutura do sistema de ensino e da nova formação de professores em Portugal. Assim, focando os dois mestrados em análise – em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB e em ensino do 1º e 2º CEB – definem-se outros objetivos relacionados, iniciando-se por distinguir os níveis de satisfação para poder estabelecer relações entre a satisfação e os diferentes grupos de participantes. De seguida, identificam-se os principais indicadores de satisfação dos inquiridos em relação à formação pós-Bolonha. Finalmente, essa satisfação confronta-se com as cinco orientações desenhadas pela UE (Niclot, 2010), definindo que a formação inicial universitária ao nível do 2º ciclo de estudos alterne entre a face prática e a face teórica, primando por uma Prática de Ensino Supervisionada (PES) de modelo simultâneo que permita uma formação reflexiva, que se oriente para a mobilidade internacional como uma experiência de abertura sobre a diferença e que se promova ao longo da vida.

O presente estudo, é uma análise descritiva objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo questionado pela predisposição para a reflexão sobre a nova formação de professores pois, para além de produzir informações quantitativas sobre a problemática estudada – a satisfação da nova formação de professores – interessa-se também por compreender, interpretar e refletir sobre os resultados encontrados para tentar aperfeiçoar os aspetos menos positivos, eventualmente descobertos, e também por questionar a adequação entre a nova formação e a política desencadeada pelo Processo de Bolonha.

O instrumento utilizado para a recolha de dados é o inquérito por questionário (Quivy & Campenhoud, 2003) devido ao grande número de inquiridos estudados um pouco por todo o país, continente e ilhas. Trata-se de um método apropriado para este tipo de estudo visto que permite a obtenção de dados de forma sistemática (Carmo & Ferreira, 2008) num curto espaço de tempo.

Para uma melhor compreensão da problemática de investigação: (1) no primeiro capítulo procedeu-se ao enquadramento teórico-conceitual, partindo de uma resenha histórica do Processo de Bolonha; (2) descreve-se a estrutura dos sistemas de educação e respetiva formação de professores dos estados membros da UE; (3) compara-se a estrutura dos sistemas de educação e respetiva formação de professores nos diferentes estados membros da UE; e (4) relacionam-se os mesmos com os resultados do programa PISA 2009 (OCDE, 2011a) para observar se existem afinidades entre estes três pilares fundamentais em torno da educação: sistema educativo, formação de professores e resultados escolares. Uma vez descrito o contexto europeu, pode-se, então, enquadrar Portugal no seio da UE para estudar a satisfação dos estudantes e docentes da formação de professores pós-Bolonha da educação pré-escolar ao 2º CEB.

O segundo capítulo aborda a metodologia de investigação realizada durante o estudo. Tendo em conta que se trata de aferir a satisfação dos envolvidos no processo de formação de

professores, através da técnica de amostragem de conveniência, não probabilística, aplicou-se um inquérito de satisfação a uma amostra de 210 estudantes e 50 docentes dos mestrados de educação pré-escolar e ensino do 1º CEB e ensino do 1º e 2º CEB para obter os resultados e poder retirar informações.

O terceiro capítulo apresenta os resultados do inquérito de satisfação, realizado no programa de tratamento de dados SPSS (versão 20), distinguindo a frequência e percentagem dos resultados, assim como as médias obtidas pelas diferentes categorias dos inquiridos, para se proceder à respetiva discussão e se poderem retirar ilações no intuito de indicar pontos passíveis de aperfeiçoamento.

O quarto capítulo tem por objetivo interpretar os resultados obtidos à luz da revisão bibliográfica efetuada no capítulo teórico, procurando também responder aos objetivos inicialmente propostos.

Finaliza-se este estudo, referindo as limitações da investigação, enunciando-se algumas considerações e recomendações para pesquisas futuras.

# Capítulo I

## Enquadramento teórico-conceitual

### 1. Da Declaração de Bolonha até à atualidade

No presente capítulo elabora-se uma breve resenha histórica do Processo de Bolonha iniciado no limiar do século XXI, realçando-se os documentos oficiais, emitidos com uma periodicidade bienal, pela UE acerca do Processo de Bolonha com vista a organizar e uniformizar o EEES, incluindo o contexto da formação de professores na Europa.

A UE que até à data se unia em torno de um pilar exclusivamente económico, procurou um alargamento tanto territorial, como de vertentes comuns para satisfazer mais e melhor as suas potencialidades a fim de poder ser um polo de referência no seio da atualidade internacional.

Assim, a 25 de maio de 1998, os ministros responsáveis pelo ensino superior de França, Alemanha, Itália e do Reino-Unido reuniram-se na Sorbonne, para a comemoração dos seus 800 anos, aproveitando o momento para elaborarem uma declaração comum, tendo como objetivo uniformizar o sistema europeu do ensino superior (UE, 2004). Desta declaração da Sorbonne destacaram-se os seguintes objetivos:

- Melhorias na transparência internacional dos cursos e no reconhecimento das qualificações, no âmbito de um processo de convergência progressiva para um quadro comum de qualificações e de ciclos de estudo.
- Facilitação da mobilidade de estudantes e professores no espaço europeu e da sua integração no mercado de trabalho na Europa.
- Elaboração de um sistema comum de diplomas para os graduados e pós-graduados. (UE, 2009a, p.13)

Deste primeiro conjunto de objetivos, nasce a Declaração de Bolonha, a 19 de junho de 1999, a qual foi assinada por 29 países europeus, dos quais 15 estados já eram membros da UE nessa data: a Alemanha, a Áustria, a Bélgica, a Dinamarca, a Espanha, a Finlândia, a França, a Grécia, a Holanda, a Irlanda, a Itália, o Luxemburgo, Portugal, o Reino-Unido e a Suécia. Subscreveram esta declaração nove estados, que ainda não faziam parte da UE mas que se tornaram estados membros a um de maio de 2004, sendo estes: a Eslováquia, a Eslovénia, a Estónia, a Hungria, a Letónia, a Lituânia, Malta, a Polónia e a República Checa. Também assinaram a declaração outros dois países que passaram a ser estado membro a um de janeiro de 2007: a Bulgária e a Roménia. Os restantes signatários, a Islândia, a Noruega e a Suíça não pertencem à UE (UE, 2010a).

A Declaração de Bolonha tem como principais objetivos:

- Adoção de um sistema de graus académicos facilmente legível e comparável, incluindo também a implementação do suplemento ao diploma.
- Adoção de um sistema assente essencialmente em dois ciclos<sup>2</sup>.
- [...]– Estabelecimento e generalização de um sistema de créditos académicos [como, por exemplo, no sistema ECTS], não apenas transferíveis mas também acumuláveis, independentemente da instituição frequentada e do país de localização da mesma.
- Promoção da mobilidade, intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores.
- Fomento da cooperação europeia em matéria de garantia de qualidade.
- Incremento da dimensão europeia do ensino superior. (PT, 2008b)

A 29 e 30 de março de 2001, representantes de 300 instituições europeias encontraram-se em Salamanca para criar a *European University Association* (EUA) e melhor definir os princípios de uniformização do sistema europeu do ensino superior (UE, 2002a). Ainda a 19 de maio de 2001, no Comunicado de Praga, os ministros dos países signatários declararam querer manter os esforços nos objetivos principais da Declaração de Bolonha, embora introduzindo novos elementos ao Processo de Bolonha, nomeadamente a educação e a formação ao longo da vida, a fim de reforçar a competitividade económica da Europa. Concluíram que seria necessário o envolvimento dos estabelecimentos de ensino superior e dos estudantes na construção do EEES, fomentando a promoção da sua atratividade pelos estudantes da Europa e do resto do mundo (UE, 2009a; UE, 2001). Nesse mesmo ano, a Croácia, o Chipre, o Liechtenstein e a Turquia também passaram a integrar o Processo de Bolonha.

No seguinte encontro bienal, ocorrido a 19 de setembro de 2003, e designado de Comunicado de Berlim, os ministros envolvidos debruçaram-se sobre os progressos realizados desde Praga para definir as prioridades futuras, no intuito de ativar a concretização do EEES, implicando a integração dos estudos de doutoramento bem como das sinergias entre o EEES e o Espaço Europeu da Investigação (EEI) no Processo de Bolonha. Sublinharam a importância do acesso livre ao conhecimento nas Ciências e Humanidades, encorajando a disponibilização da investigação através da Internet bem como o desenvolvimento de meios adequados para assegurarem os critérios de qualidade e ética científica nas publicações. Promoveu-se a adoção do sistema educativo baseado em dois ciclos, o reconhecimento dos diplomas e períodos de estudo bem como a elaboração de um quadro de qualificações aplicável a todo o EEES. Nesse mesmo ano, verifica-se a adesão de ainda mais cinco países, a Albânia, o Principado de Andorra, a Sérvia, o Vaticano, a Rússia, a Bósnia e Herzegovina e a República

---

<sup>2</sup> Um primeiro ciclo, que em Portugal conduz ao grau de licenciado, com um papel relevante para o mercado de trabalho europeu, e com uma duração compreendida entre seis a oito semestres; e um segundo ciclo, que em Portugal, conduz ao grau de mestre, com uma duração compreendida entre três e quatro semestres (PT, 2008b).

Jugoslava da Macedónia, elevando para 40 países os envolvidos no Processo de Bolonha (PT, 2003; UE, 2003).

Já o Comunicado de Bergen, a 19 e 20 de maio de 2005, teve como objetivo principal a adoção das referências e linhas orientadoras para a garantia da qualidade no EEES assim como a construção de quadros nacionais de qualificações em conformidade com o quadro global previsto para o EEES. Foram também criadas oportunidades para percursos flexíveis de formação, compreendendo processos de validação da experiência adquirida e a emissão e reconhecimento de diplomas conjuntos, incluindo o doutoramento. No que se refere à garantia da qualidade, salientou-se a participação dos estudantes em missões pela Europa, a cooperação internacional através de mecanismos internos assegurados pela correlação direta com a garantia da qualidade externa. Nessa data, outros cinco países se juntaram ao Processo de Bolonha, sendo estes a Arménia, o Azerbaijão, a Geórgia, a República da Moldávia e a Ucrânia, somando assim um total de 45 países (UE, 2005a).

A 17 e 18 de maio de 2007, no Comunicado de Londres, os ministros reunidos assinalaram as metas a atingir para os anos seguintes, nomeadamente promover e facilitar a mobilidade dos estudantes e dos docentes; desenvolver estratégias nacionais a favor da dimensão social; analisar formas para melhorar a empregabilidade respeitando o sistema de três ciclos e a aprendizagem ao longo da vida; melhorar a divulgação das informações sobre o EEES e o seu reconhecimento em todo o mundo, e determinando também prosseguir à avaliação dos progressos realizados relativamente ao EEES e aumentar as investigações a este propósito. A adesão do Montenegro ao Processo de Bolonha aumentou, nessa data, para 46 o número de países signatários (UE, 2007a).

O Comunicado de Lovaina e Louvain-la-Neuve, a 28 e 29 de abril de 2009, realçou que cada país deveria tomar medidas no sentido de proporcionar oportunidades iguais para uma educação de qualidade ao promover a aprendizagem ao longo da vida e a empregabilidade; desenvolver a aprendizagem centrada no estudante; permitir uma articulação entre educação, investigação e inovação; aumentar a oportunidade para a mobilidade e a sua qualidade; e desenvolver instrumentos de transparência multidimensionais (UE, 2009b).

Com a Declaração de Budapeste/Viena, a 11 e 12 de março de 2010, marcou-se o fim da primeira década do Processo de Bolonha e institui-se oficialmente o EEES. Realçaram-se novas medidas, tais como o papel preponderante da universidade, a liberdade académica, a autonomia e a responsabilidade pública dos estabelecimentos de ensino superior. Os estados membros também se comprometeram a continuar a promover a dimensão social da educação no sentido de que todos tenham oportunidade de aceder a uma educação de qualidade. O Cazaquistão ainda integrou nessa data o Processo de Bolonha, perfazendo assim um total de 47 países participantes no EEES (UE, 2010a; 2010b).

O Comunicado de Bucareste, a 26 e 27 de abril de 2012, teve como principais objetivos garantir o mais alto nível de financiamento público do ensino superior para facultar um ensino democrático e acessível a todos; reforçar a inserção socioprofissional dos estudantes detentores de diplomas para responder aos desafios do presente e do futuro; e

continuar a promover a mobilidade de qualidade num esforço para aumentar a adesão à mobilidade estudantil até 2020 (UE, 2012a).

Com estes sucessivos encontros pretendeu-se criar as condições necessárias para fazer da União Europeia “l’économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde capable d’une croissance économique durable accompagnée d’une amélioration quantitative et qualitative de l’emploi et d’une plus grande cohésion sociale” (Bertoncini & Wisnia-Weill, 2007, p.10). Ao aumentar a competitividade do EEES também se pretendeu promover a mobilidade e, por conseguinte, a empregabilidade na Europa.

Para que este objetivo fosse atingido, os estados membros viram-se obrigados a reestruturarem os cursos superiores. No contexto específico da formação de professores, coube às instituições europeias e nacionais trabalharem em conjunto para atingir um mesmo objetivo – adequar esta formação e “criar as oportunidades e disponibilizar os recursos que permitam melhorar a qualidade do seu desempenho” (PT, 2008a, p.14). Neste sentido, os alunos, produto desta formação, devem receber as ferramentas necessárias para se tornarem cidadãos altamente qualificados e competitivos neste mundo globalizado.

### 1.1. Os sistemas educativos e a respetiva formação de professores na UE 28

A formação de professores existe sempre em função do sistema educativo do país e vice-versa porque ambos têm implicações diretas e indissociáveis. Deste modo, para explicar a formação de professores nos países em análise, também é necessário fazer uma descrição acerca do respetivo sistema de ensino, já que a articulação entre os dois sistemas é imprescindível<sup>3</sup>. Neste sentido e para conhecer os resultados dos sistemas educativos em termos de desempenho dos alunos, o estudo proposto e realizado pela Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico (OCDE), denominado de programa PISA (*Programme for International Student Assessment*), reconhecido no contexto internacional, permite medir esse desempenho. Especificamente, classifica os países a nível de leitura, matemática e ciências, fornecendo indicadores para a reflexão da qualidade da educação no intuito de que cada país implemente políticas educativas no sentido de melhorar a formação dos jovens estudantes para a vida futura em sociedade (OCDE, 2007). Referindo o último estudo disponível, o PISA 2009 realça que os países devem concentrar os seus esforços em torno de três grandes pilares para poder “ajudar os alunos a aprenderem melhor, os professores a ensinar melhor e os sistemas educativos a trabalhar melhor” (OCDE, 2011a,

---

<sup>3</sup> Perrenoud (2001) refere a este propósito que deveria existir um observatório permanente das práticas educativas do professor no seu contexto, para obter uma imagem real das situações de ensino e aprendizagem no sistema educativo. Sugere que, para evitar um desajuste com a realidade da profissão, a formação inicial de professores deve encontrar a distância correta entre o que se realiza no dia-a-dia e os conteúdos e objetivos da formação inicial.

p.4). Para que se torne realidade, esta triangulação deveria debruçar-se sobre a análise dos sistemas educativos, a respetiva formação de professores e os resultados da aprendizagem.

A fim de poder comparar os estados membros e empregar uma linguagem comum a todos, aproveitou-se a Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE) que foi criada pela UNESCO nos anos 70 com o objetivo de se constituir um instrumento de classificação, permitindo agrupar, compilar e codificar as estatísticas educativas tanto nos diferentes países europeus como no plano internacional (UNESCO, 2006a). Explicam-se, a seguir, as diversas nomenclaturas utilizadas com a classificação da CITE que determina uma sequência de escalões do nível CITE 0 a CITE 6. O nível CITE 0 engloba a Educação Pré-Escolar, fase inicial da educação dirigida, geralmente, a crianças que têm entre os 3 e os 6 anos. O nível CITE 1 representa a Educação Primária, 1º CEB e 2º CEB<sup>4</sup>, começa entre os 5 e os 7 anos, é obrigatório em todos os países e contempla entre 4 a 6 anos de escolaridade. O nível CITE 2, por sua vez, caracteriza a Educação Secundária Inferior, representa a continuação da educação primária mas organiza-se mais em torno das disciplinas lecionadas, corresponde ao 3º CEB português. Alguns países optam por uma estrutura contínua, unindo a educação secundária inferior à educação primária: a estrutura única. O nível CITE 3 refere-se à educação secundária superior, começa entre os 15 e os 16 anos e, habitualmente, coincide com o final do ensino obrigatório, trata-se de um ensino completamente orientado para as disciplinas lecionadas e possui uma duração que varia entre os 2 e os 5 anos. O nível CITE 4 representa o ensino pós-secundário não superior, englobando os cursos de formação ministrados entre o ensino secundário superior e o ensino superior. O nível CITE 5 refere-se ao primeiro ciclo do ensino superior e, para finalizar, o nível CITE 6, também pertencente ao ensino superior, reserva-se aos cursos de doutoramento. O ensino obrigatório pode, em alguns países, ser de dois tipos: a tempo inteiro quando se refere ao tempo destinado à frequência da escolaridade obrigatória pela via geral; ou a tempo parcial, quando o aluno pode escolher, para além do ensino obrigatório a tempo inteiro, outra orientação do modelo de frequência de ensino.

A presente revisão da literatura sobre os sistemas educativos e de formação na UE foi organizada, agrupando-os pela semelhança na sua definição do ensino obrigatório, sendo apresentada por ordem crescente. Assim, também por opção do investigador, de entre os 47 países que aderiram até à data<sup>5</sup> ao Processo de Bolonha, limita-se a investigar os sistemas educativos e a formação de professores do grupo histórico de países conhecido como os 28 estados membros (UE 28), o que inclui Portugal. Esta análise permite assim comparar os modelos e as estruturas enquanto se realçam as uniformizações causadas pelo Processo de Bolonha, identificando semelhanças e diferenças entre os diferentes estados membros em termos quantitativos.

---

<sup>4</sup> O CITE 1 é denominado nos documentos oficiais da UE por *ensino primário* o que, em Portugal, se refere ao 1º e 2º CEB.

<sup>5</sup> Outubro 2013

A investigação recai sobre a estrutura dos respetivos sistemas educativos compreendidos não só, entre o nascimento e a entrada no ensino superior, mas também sobre a formação dos professores da educação pré-escolar (CITE 0) e do 1º e 2º CEB (CITE 1). Nas figuras ilustrativas que se seguem, em alguns estados membros, a formação de professores propõe diversas opções que, por sua vez, se encontram evidenciadas. Assim, nos casos em que exista o mesmo diploma com durações diversas, distingue-se a duração mínima exigida pelo estado membro dado que as restantes se consideram opcionais. Para cada formação dos professores, realça-se o número total de anos da duração – juntando licenciatura e mestrado quando necessário – para corresponder ao diploma final exigido.

### 1.1.1. Estados membros com oito anos de ensino obrigatório

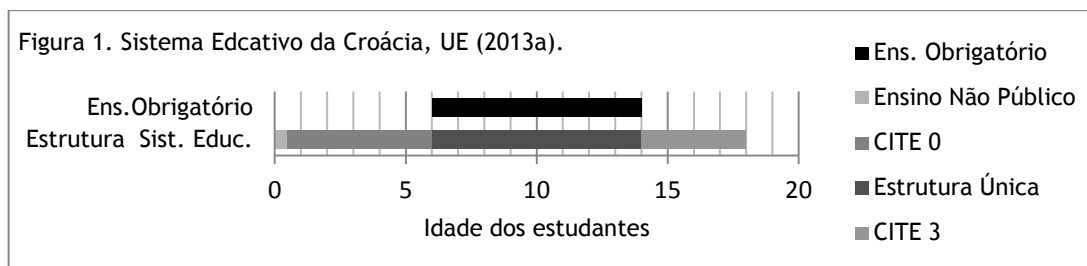
O primeiro grupo de estados membros com oito anos de escolaridade obrigatória distingue-se por representar a duração mínima presente na UE, composto apenas por um país, representando 3,6% da UE 28.

#### 1.1.1.1. Croácia

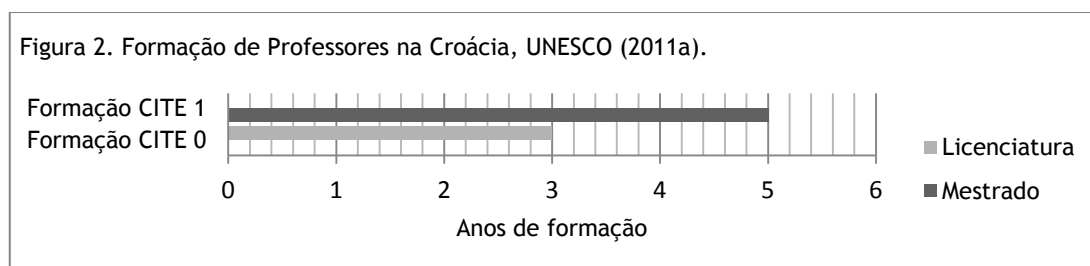
O ensino obrigatório croata inicia-se aos 6 anos e termina aos 14 anos, sendo que todo este tempo está integrado numa estrutura única de ensino, *osnovna skola*, que inclui o nível CITE 1 e o CITE 2. Na sequência da reorganização, acontecida entre 2000 e 2006, do seu sistema educativo, a educação pré-escolar, *djecji vrtic* (CITE 0), é agora também um elemento integrante do sistema educativo, permitindo que cada criança possa usufruir desta etapa dos 6 meses aos 6 anos, sem, no entanto, ser de frequência obrigatória. O último ano desta etapa é considerado de preparação para a admissão ao ciclo seguinte, o ensino primário. Todas as crianças que têm 6 anos a 1 de abril integram o primeiro ano do ensino obrigatório em setembro do ano letivo que se segue.

A estrutura única, *osnovna skola*, de oito anos, divide-se em dois ciclos de quatro anos cada um: o ensino primário (CITE 1) dos 6 aos 10 anos e o ensino secundário inferior (CITE 2) dos 10 aos 14 anos. O ensino secundário superior, *gymnazija* (CITE 3), inicia-se aos 14 anos e prolonga-se até aos 18 anos mas não pertence à escolaridade obrigatória (UE, 2013a). A figura 1 ilustra de forma sucinta o sistema educativo da Croácia.





A formação dos professores da educação pré-escolar (CITE 0) na Croácia sofre ainda alterações com a implementação do Processo de Bolonha, passando a ser de três anos a nível do ensino superior, permitindo alcançar um *bachelor's degree*. Relativamente à formação do professor do ensino primário (CITE 1), é necessária uma formação de cinco anos do ensino superior de nível do *master's degree*. Após esta formação, tanto o professor da educação pré-escolar como o do ensino primário se submetem a um estágio obrigatório de um ano, acompanhados por um mentor, para, depois da aprovação nesta última fase, serem considerados “certificados”, profissionalizados e aptos para exercer a profissão (UNESCO, 2011a). A totalidade da formação de professores para os níveis CITE 0 e CITE 1 encontra-se exposta na figura 2.



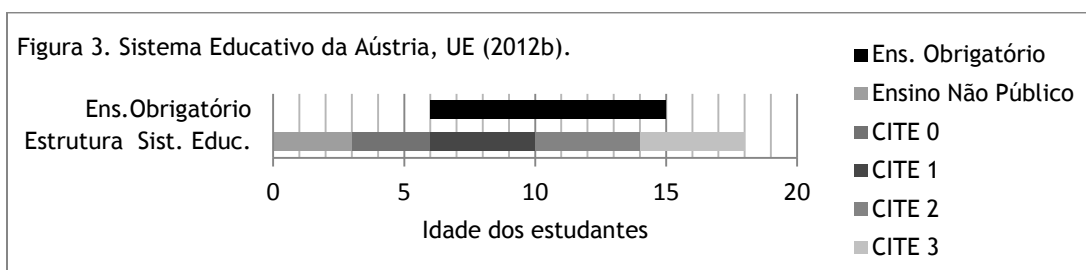
### 1.1.2. Estados membros com nove anos de ensino obrigatório

Os estados membros apresentados seguidamente, num total de nove países, representando 32,1% da UE 28, contemplam todos nove anos de ensino obrigatório, organizados pela idade de entrada nesse tipo de escolaridade. Destaca-se, na última posição, a Bélgica, por ter, para além dos nove anos obrigatórios a tempo inteiro, também três anos a tempo parcial<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Ver §1.1.2.9.

### 1.1.2.1. Áustria

Na Áustria, a escolaridade obrigatória inicia-se aos 6 anos e termina aos 15 anos, existindo a possibilidade de optar pelo ensino público, que é gratuito, ou pelo ensino privado. Não contempla a educação pré-escolar, *kindergarten* (CITE 0), embora esta decorra nos estabelecimentos das escolas do ensino primário, dos três aos seis anos. O ensino primário, que se inicia aos 6 anos e termina aos 10 anos, é o chamado *volksschule* (CITE 1)<sup>7</sup>. Todas as disciplinas são normalmente lecionadas por um professor à exceção da disciplina de Religião e Moral. Dos 10 aos 15 anos, os alunos frequentam o ensino secundário, *allgemeinbildende höhere schule*, dividido pelo ensino secundário inferior (CITE 2) dos dez aos 14 anos e pelo ensino secundário superior (CITE 3) dos 15 aos 18 anos, embora estes últimos três anos não sejam de frequência obrigatória (UE, 2012b; UE, 2005b), como ilustra a figura 3.

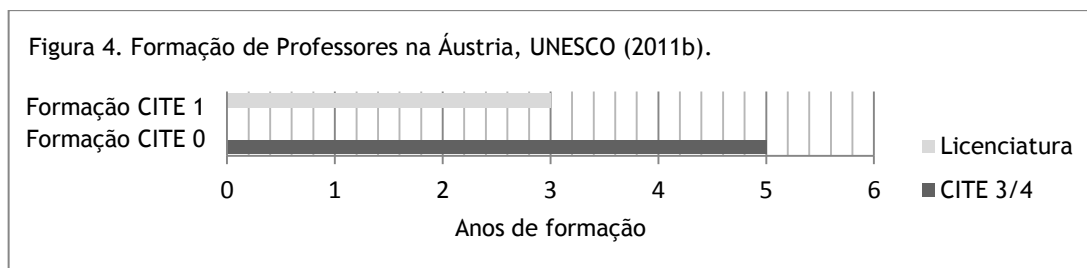


Na Áustria, para ser professor da educação pré-escolar (CITE 0), após a aprovação do nível 8 do ensino obrigatório, correspondendo ao final do ensino secundário inferior<sup>8</sup> (CITE 2), é ainda necessário obter uma formação em centros de formação para a pedagogia da educação pré-escolar durante 5 anos, obtendo no final um diploma oficial que permite lecionar neste nível de ensino, o qual poderá também permitir o acesso à universidade (UNESCO, 2011b).

Para ser professor do ensino primário (CITE 1), após o ensino secundário o estudante deve frequentar uma formação com um ensino de tipo generalista de três anos no mínimo (EU, 2012b). Esta nova formação inicial de professores é atualmente integrada em institutos superiores de pedagogia do ensino superior, *pädagogische hochschulen*, em conformidade com o Processo de Bolonha (Archan & Mayr, 2006). A totalidade da formação de professores para os níveis CITE 0 e CITE 1 encontra-se exposta na figura 4.

<sup>7</sup> Os alunos estrangeiros com dificuldades em relação à língua oficial beneficiam de um apoio suplementar (UE, 2005b).

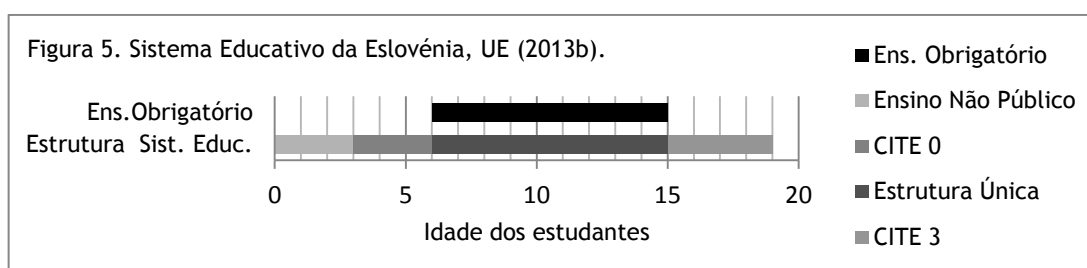
<sup>8</sup> Equivalente ao 9º ano em Portugal.



### 1.1.2.2. Eslovénia

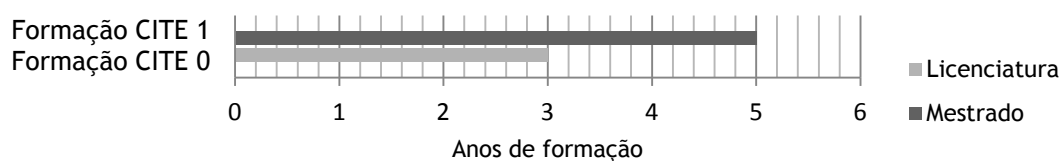
O ensino obrigatório esloveno inicia-se aos 6 anos e termina aos 15 anos, coincidindo com a estrutura única de ensino, *osnovna sola*. A educação pré-escolar, *vrtec*, é oferecida a partir de 1 ano de idade, mas só dos 3 aos 6 anos é que representa a CITE 0, não sendo no entanto de vínculo obrigatório.

A estrutura única inclui dois níveis de ensino: dos 6 aos 12 anos frequentam o CITE 1 e dos 12 aos 15 anos continuam no CITE 2. A partir dos 15 anos, o aluno pode prosseguir os seus estudos até aos 19 anos no ensino secundário superior, *gymnazija* (CITE 3), embora este não pertença ao ensino obrigatório (UE, 2013b), tal como é visível na figura 5.



Os professores da educação pré-escolar (CITE 0) e do ensino primário (CITE 1), na Eslovénia, devem ser detentores de um diploma do ensino superior da respetiva especialização e aprovar no exame *state teacher certification examination*. Depois de possuírem estes dois requisitos, têm acesso à vida profissional e à prática de ensino da respetiva especialização com apoio e supervisão de um mentor. A formação do professor da educação pré-escolar (CITE 0) tem uma duração de três anos numa instituição de ensino superior; já a formação do professor do ensino primário (CITE 1) tem uma duração de cinco anos, por duas vias possíveis: três anos mais dois ou quatro anos mais um, sendo o equivalente a *bachelor's* e um *master's degree* / licenciatura e mestrado (UNESCO, 2011c), como ilustra a figura 6.

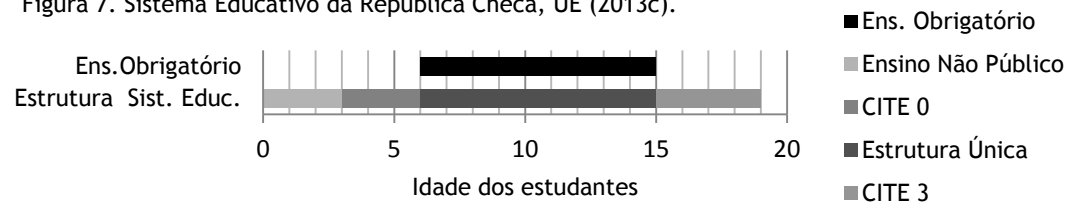
Figura 6. Formação de Professores na Eslovénia, UNESCO (2011c).



### 1.1.2.3. República Checa

O ensino obrigatório checo inicia-se aos 6 anos e termina aos 15 anos, coincidindo na totalidade com os anos de escolaridade da sua estrutura única, *zakladni skola*, dividida por dois níveis: *prvni stupen* (CITE 1) dos 6 aos 11 anos e *drubhy stupen* (CITE 2) dos 11 aos 15 anos. O prosseguimento dos estudos para o ensino secundário superior, *gymnazium* (CITE 3) é facultativo. Relativamente à educação pré-escolar, *materska skola* (CITE 0), dos 3 aos 6 anos, embora pertença ao ensino público, também não é obrigatória (UE, 2013c). O sistema educativo da República Checa na sua totalidade está representado na figura 7.

Figura 7. Sistema Educativo da República Checa, UE (2013c).

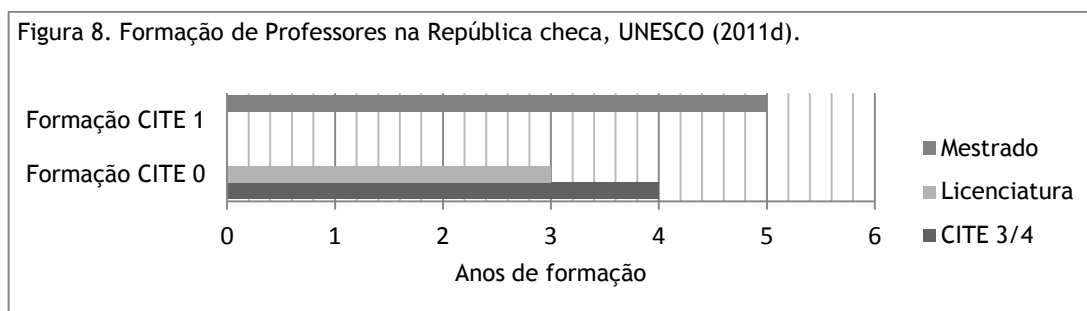


A formação dos professores do ensino pré-escolar (CITE 0), neste país, não se restringe aos estabelecimentos de ensino superior. De facto, os estudantes podem iniciar essa formação imediatamente após os nove anos da escolaridade obrigatória<sup>9</sup>, ainda no ensino secundário, desde que obtenham aprovação num exame. Esta formação contempla um total de quatro anos, sendo os dois últimos anos dedicados ao estágio, o que corresponde a uma formação de nível CITE 3/4. Em alternativa, o estudante que optar por uma formação universitária também o pode fazer num curso especializado com uma duração de três anos, alcançando assim um *bachelor's degree*, representando a opção de formação mais escolhida nos últimos anos.

A formação de professores do ensino primário (CITE 1) é realizada em faculdades de pedagogia das universidades checas. A formação superior checa é baseada essencialmente em

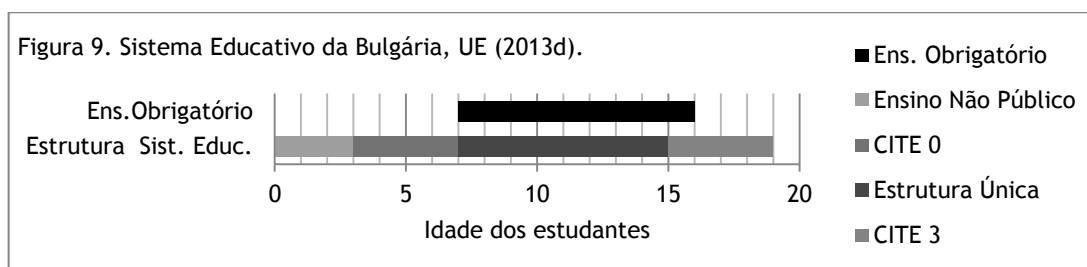
<sup>9</sup> Correspondente ao 9º ano em Portugal

dois pilares: a seleção e a orientação precoce. Para ser admitido numa universidade é necessário ter obtido o diploma do 12ºano, a *maturita*. A seguir, apenas 12% dos estudantes acedem ao ensino superior devido à seleção e ao número limitado de vagas para entrada no ensino superior, tendo de obter aprovação em um exame de admissão para prosseguir os seus estudos (Greger, 2007). Os estudos superiores são geralmente de cinco anos divididos por três anos para obtenção de um *bachelor's* e mais dois anos para completar o *master's degree* (UNESCO, 2011d), evidenciados na figura 8.



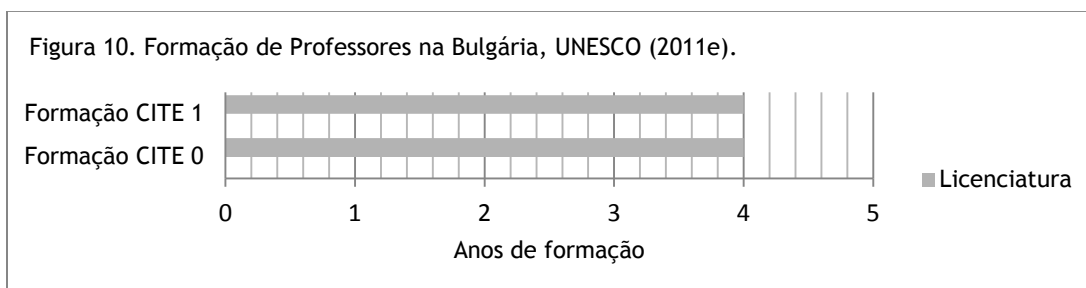
#### 1.1.2.4. Bulgária

O ensino obrigatório búlgaro inicia-se aos 7 anos e termina aos 16 anos. A Bulgária opta por uma estrutura única de ensino dos 7 aos 15 anos, dividida entre o ensino primário dos 7 aos 11 anos, *natchlno utchilishte* (CITE 1) e ensino secundário inferior dos 11 aos 15 anos, *progimnzialano utchilishte* (CITE 2). Segue-se o ensino secundário superior *gimnazia* (CITE 3) dos 15 aos 19 anos, sendo apenas o primeiro ano de frequência obrigatória, como ilustra a figura 9. A educação pré-escolar, opcional e gratuita, é oferecida às crianças dos 3 aos 7 anos pelos jardins-de-infância, *detska gradina* (CITE 0), a maioria dos quais são públicos (UE, 2013d).



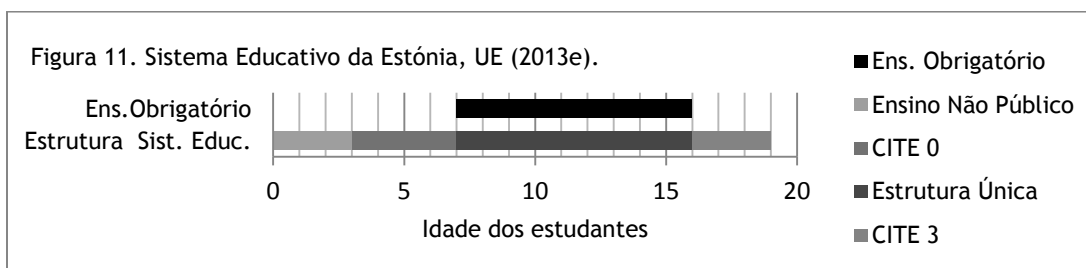
A formação de professores da educação pré-escolar (CITE 0) e do ensino primário (CITE 1), na Bulgária, é realizada em instituições especializadas do ensino superior durante três a quatro anos, ou em universidades durante quatro a cinco anos (figura 10). O curso

contempla unidades curriculares de pedagogia, de metodologia e de formação pessoal e interpessoal relacionadas com a especialização pré-escolar ou ensino primário, consoante a escolha do estudante. O diploma mínimo é o *bachelor's degree*, sendo o *master's degree* considerado uma qualificação com mais vantagens para o exercício da profissão, embora não seja obrigatória (UNESCO, 2011e).



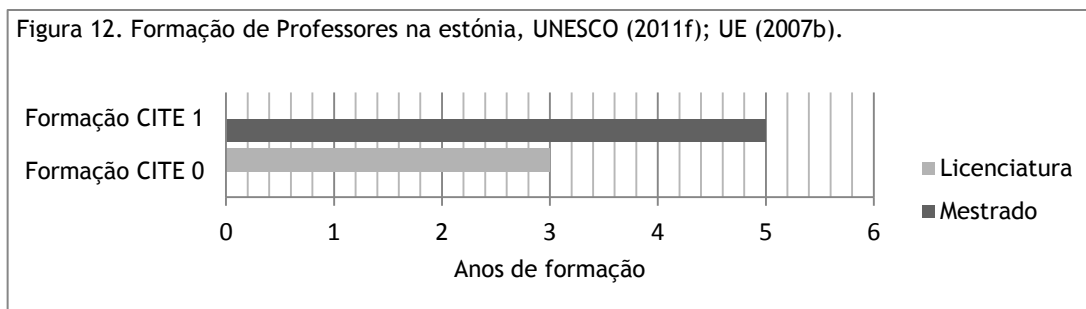
#### 1.1.2.5. Estónia

O ensino obrigatório na Estónia inicia-se aos 7 anos e termina aos 16 anos, coincidindo totalmente com a estrutura única de ensino, *põhikool*, juntando o ensino primário e secundário inferior. A educação pré-escolar encontra-se dividida por duas etapas: *lastesõim*, iniciando-se com a idade de 1 ano até aos 3 anos, e *lasteaed* (CITE 0), dos 3 aos 7 anos, ambas oferecidas sem vínculo obrigatório. A estrutura única, *Põhikool*, corresponde a apenas um nível de ensino dos 7 aos 16 anos (CITE 1). O ensino secundário inicia-se aos 16 anos, não faz parte do ensino obrigatório, e permite a opção entre duas vias: o ensino secundário superior (CITE 3), *gümnaasium*, e uma via profissional, *kutseoppeasutus* (UE, 2013e). A figura 11 demonstra a sequência destes anos de escolaridade na Estónia.



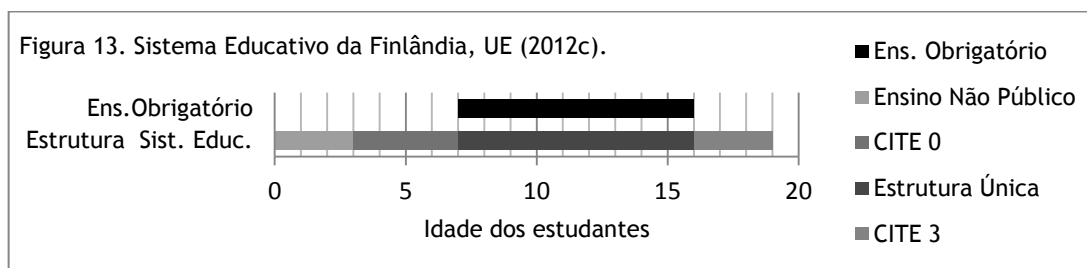
Na Estónia, o professor da educação pré-escolar (CITE 0) deve ser detentor de um curso profissional do ensino superior antes de ingressar na respetiva licenciatura, *bachelor's degree*, com uma duração de três anos. Por sua vez, como se vê na figura 12, a duração do curso de professor do ensino primário (CITE 1) contempla cinco anos, sendo um curso

integrado combinando uma licenciatura e um mestrado. Após a licenciatura, os recém-licenciados têm o acompanhamento de um mentor durante um determinado período a fim de se tornarem devidamente qualificados (UNESCO, 2011f; UE, 2007b).



#### 1.1.2.6. Finlândia

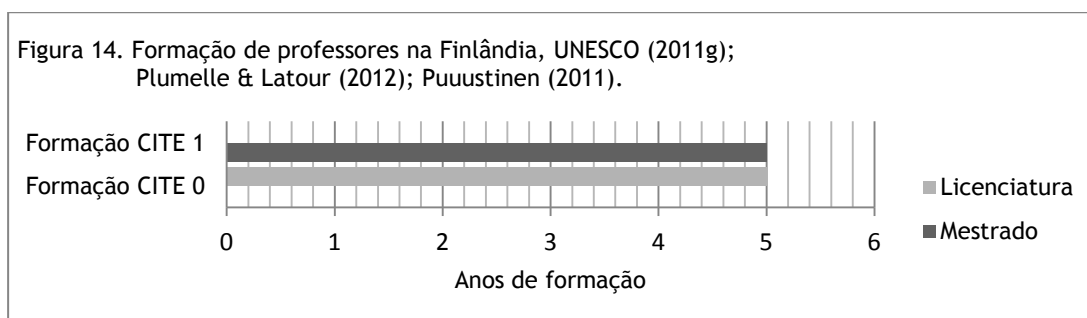
A escolaridade obrigatória finlandesa inicia-se aos 7 anos e prolonga-se numa estrutura única, *peruskoulu-grundskola*, até aos 16 anos. A Finlândia oferece gratuitamente a possibilidade de frequentar o jardim-de-infância a partir de 1 ano de idade. Embora seja considerado importante frequentar a educação pré-escolar, esta é facultativa, *esikouluförskola* (CITE 0). A sua estrutura única inclui dois níveis de ensino, dos 7 aos 13 anos (CITE 1), e dos 13 aos 16 anos (CITE 2), sendo que a partir dos 16 anos o aluno pode continuar por mais um ano adicional no CITE 2 ou transitar para o ensino secundário superior também facultativo (CITE 3) até aos 19 anos (UE, 2012c) tal como ilustra a figura 13.



A estrutura única de ensino na Finlândia implica que não exista distinção de ciclos embora a formação de professores seja distinta. Por um lado, existem os professores polivalentes, que encontram semelhanças com o professor generalista português e que lecionam durante os seis primeiros anos de escolaridade; por outro lado, surge a figura do professor do CITE 2<sup>10</sup>, um professor especialista em uma ou duas disciplinas que leciona nos

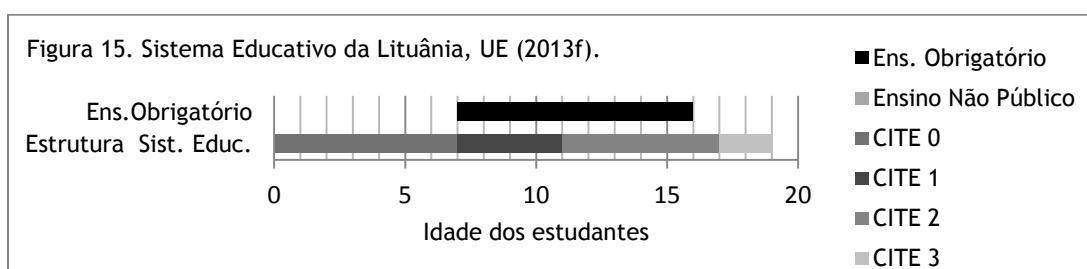
<sup>10</sup> Equivalente ao 3º CEB.

três anos restantes do ensino obrigatório (Plumelle & Latour, 2012). Neste país, os requisitos de qualificação são os mesmos tanto para o professor da educação pré-escolar (CITE 0) como para o professor do ensino primário (CITE 1). A seleção inicia-se antes da formação quando, logo após o 12º ano, os candidatos à formação de professores têm de passar um exame de aptidão para a profissão o que pode contribuir para se manterem motivados para prosseguir cinco anos de formação. No entanto, embora com a mesma duração de estudos, semelhança esta ilustrada na figura 14, o professor da educação pré-escolar deve alcançar uma licenciatura, um *bachelor's degree*, (UNESCO, 2011g), e o professor do ensino primário deve obter aprovação em um mestrado em Ciências da Educação que contempla estudos pluridisciplinares, estudos pedagógicos e numerosos estágios (Puustinen, 2011).



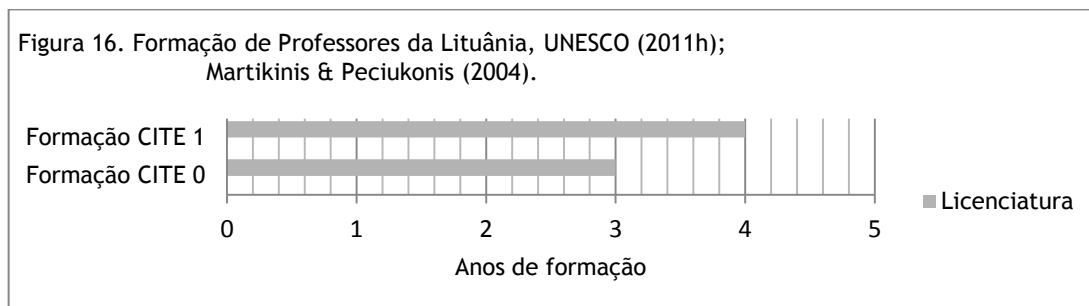
#### 1.1.2.7. Lituânia

O ensino obrigatório na Lituânia inicia-se aos 7 anos e termina aos 16 anos. A educação pré-escolar, *ikimokyklinio ugdymo mokykla* (CITE 0), é oferecida a partir do nascimento até aos 7 anos mas não é de frequência obrigatória. Aos 7 anos, as crianças ingressam no ensino primário, *pradinė mokykla* (CITE 1), aos 11 anos prosseguem para o ensino secundário inferior, *progimnazija* (CITE 2) e aos 17 anos transitam para o ensino secundário superior, *gymnazija* (CITE 3) que se prolonga até aos 19 anos, embora a partir dos 16 anos o ensino já não seja de frequência obrigatória (UE, 2013f). Na figura 15 é apresentada a possível sequência da escolaridade obrigatória.



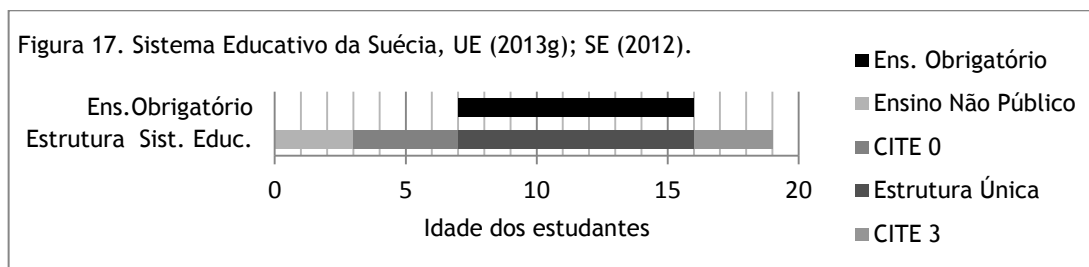


Na Lituânia, tal como demonstrado na figura 16, a formação de professores do pré-escolar (CITE 0) e do ensino primário (CITE 1) é realizada em instituições de ensino superior e faculdades de formação de professores, sendo de três anos para os primeiros e de quatro para os segundos correspondente a um *bachelor's degree* seguido de um *master's degree* (de um ano a ano e meio) opcional para completar o diploma do segundo ciclo de estudos (UNESCO, 2011h; Martikinis & Peciukonis, 2004).



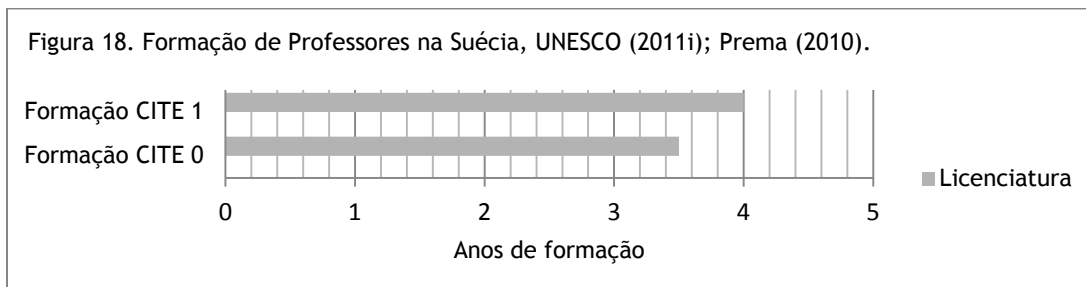
#### 1.1.2.8. Suécia

O ensino obrigatório sueco inicia-se aos 7 anos e termina aos 16 anos, coincidindo com a estrutura única de ensino. A escola de base, *grundskola*, inclui o ensino primário e secundário inferior. A educação pré-escolar, *förskola*, existe entre 1 ano e os 6 anos, é a da responsabilidade dos centros de educação pré-escolar, onde dos 3 aos 7 anos, se leciona o CITE 0 embora o mesmo não seja obrigatório. O último ano (6 anos), *förskoleklass*, serve de transição para o ensino obrigatório numa estrutura única, *grundskola*, até aos 16 anos, incluindo o CITE 1 dos 7 aos 13 anos e o CITE 2 dos 13 aos 16 anos. O ensino secundário superior, *gymnasieskola* (CITE 3), dos 16 aos 19 anos, já não é considerado ensino obrigatório (UE, 2013g; SE, 2012; Thomas-Bion, 2010), como se verifica na figura 17.



A formação de professores na Suécia acontece nas universidades com uma duração de sete a 11 semestres consoante as especialidades. Os professores da educação pré-escolar (CITE 0) devem obter um diploma de três anos e meio, o que difere, tal como demonstra a

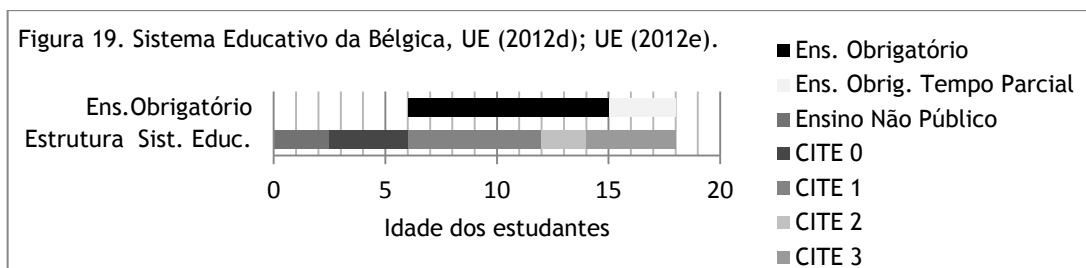
figura 18, da formação de professores de ensino primário (CITE 1), cuja mínima formação é um diploma de quatro anos a que se acrescenta um ano e meio por cada disciplina ou área de especialização bem como uma formação em pedagogia (Prema, 2010; UNESCO, 2011i).



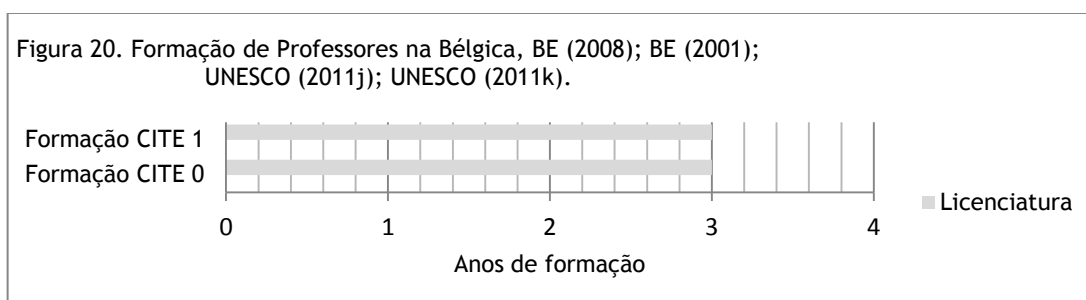
Em 2007, entrou em vigor o programa de formação contínua de professores para que cada um aprofunde os seus conhecimentos nas matérias que leciona e melhore as competências bem como o nível dos seus alunos. Este programa dirige-se aos professores já diplomados, mas também aos não diplomados que ingressaram na profissão há vários anos devido à falta de profissionais, incentivando-os a seguir uma formação ao longo da vida (Prema, 2010; UNESCO, 2011i).

#### 1.1.2.9. Bélgica

Na Bélgica, embora a educação pré-escolar (CITE 0) receba a quase totalidade dos alunos, a obrigatoriedade escolar inicia-se apenas aos 6 anos e finaliza aos 15 anos, sendo que dos 15 aos 18 anos é considerada ensino obrigatório a tempo parcial. Dos 6 aos 12 anos, os alunos frequentam o ensino primário, *école primaire* (CITE 1), e transitam para o ensino secundário inferior (CITE 2) dos 12 aos 14 anos e para o ensino secundário superior (CITE 3) dos 14 aos 18 anos, sendo que os últimos três anos não fazem parte do ensino obrigatório, tal como indica a figura 19. O ensino obrigatório, a partir dos 16 anos, é considerado “a tempo parcial” já que nestas idades o aluno terá maturidade para poder escolher o modelo da sua frequência de ensino, orientando-se para outras vias de ensino, como por exemplo, alternando ensino e formação (UE, 2012d; UE, 2012e).



A formação de professores na Bélgica, ilustrada na figura 20, é efetuada no departamento pedagógico das *hautes écoles* num ciclo de três anos de estudos organizados em duas secções normais: a pré-escolar para os professores de educação pré-escolar (CITE 0) e a primária para os professores do ensino primário (CITE 1). Nesta formação destaca-se uma grande carga horária dedicada ao estágio desde o primeiro ano do curso, de acordo com a legislação (BE; 2008). Na primeira secção, para obter o grau de professor da educação pré-escolar, o estudante tem de obter com sucesso os estudos de nível superior de tipo curto (*haute école*) cuja categoria pedagógica se denomina de secção normal pré-escolar. Na segunda secção, para obter o título de professor do ensino primário, seguem-se os mesmos requisitos para a secção do ensino primário (BE, 2001; UNESCO, 2011j; UNESCO, 2011k).

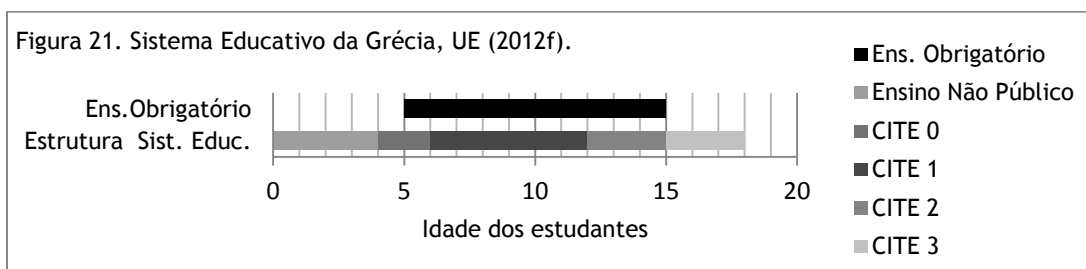


### 1.1.3. Estados membros com dez anos de ensino obrigatório

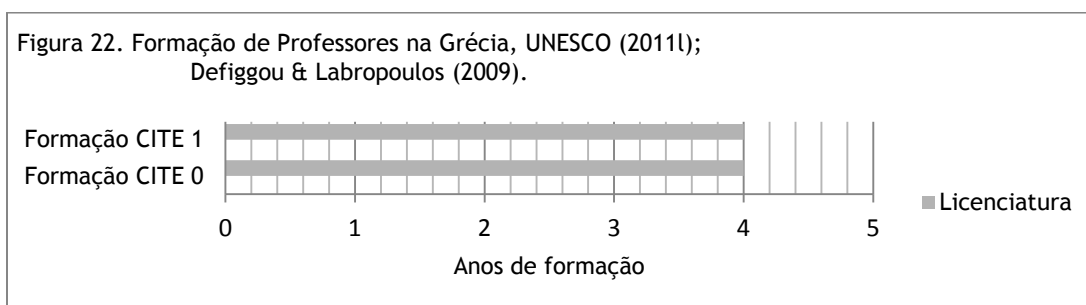
Os estados membros apresentados seguidamente, num total 10 de países, correspondente a 35,8% da UE 28, é o grupo mais representado, encontra-se organizado pela idade de entrada nesse tipo de escolaridade. Destacam-se, nas últimas posições, o Chipre por ter dez anos e dois meses de escolaridade obrigatória e a Alemanha, por ter, para além dos dez anos obrigatórios a tempo inteiro, também três anos a tempo parcial.

### 1.1.3.1. Grécia

O ensino obrigatório grego inicia-se aos 5 anos e termina aos 15 anos, embora a maioria dos alunos frequentem a educação pré-escolar, *nipiagogeia* (CITE 0), a partir dos 4 anos. Aos 6 anos, ingressam no ensino primário, *dimotiko scholeio* (CITE 1), que termina aos 12 anos, seguindo-se três anos de ensino secundário inferior, *gymnasio* (CITE 2), até aos 15 anos, e três anos de ensino secundário superior (CITE 3) facultativo (UE, 2012f), tal como mostra a figura 21.



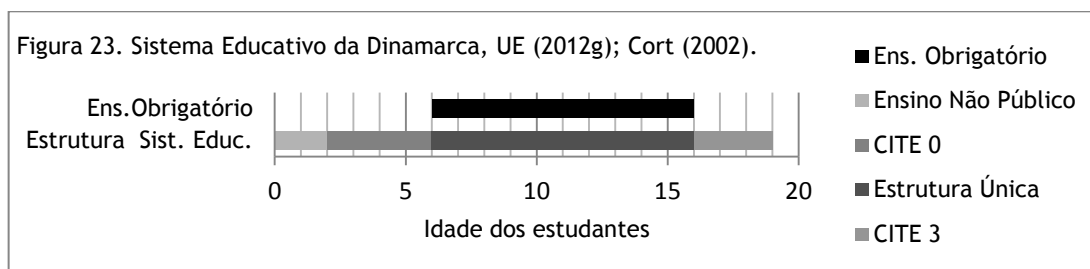
Na Grécia, os primeiros professores certificados surgiram apenas em 1989, já que por ordem do seu Ministério da Educação em 1980, para se tornar professor da educação pré-escolar (CITE 0) ou do ensino primário (CITE 1), os candidatos devem obter uma licenciatura, ou numa universidade, de quatro anos, ou numa academia na área da pedagogia de cinco anos, como ilustra a figura 22. A obtenção do diploma não permite a entrada imediata na profissão, pois os recém-formados devem inscrever-se numa lista de espera. Cabe ao Ministério da Educação determinar o número de professores necessários anualmente, os quais são chamados da referida lista (Defiggou & Labropoulos, 2009; UNESCO, 2011l).



### 1.1.3.2. Dinamarca

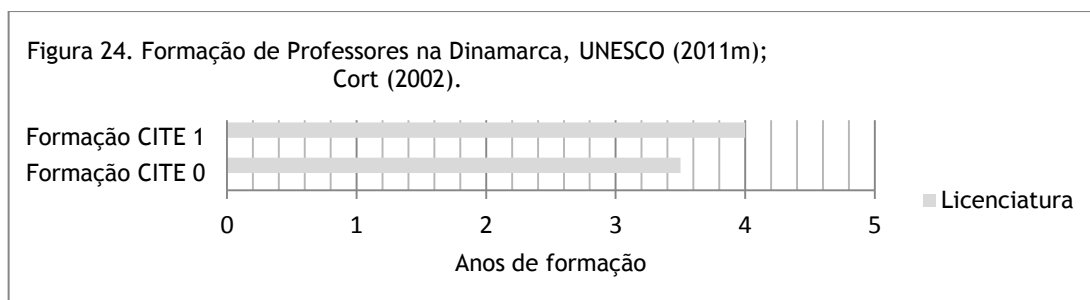
A escolaridade obrigatória na Dinamarca inicia-se aos 6 anos e termina aos 16 anos. Dos 2 aos sete anos, oferece-se a possibilidade de frequentar a educação pré-escolar,

*børnehaver* (CITE 0), embora apenas o último ano seja de caráter obrigatório, servindo de preparação para ingressar no ensino primário, *folkeskole/grundskole*. Esta estrutura única de ensino prolonga-se por 10 anos, como se vê na figura 23, iniciando com 1 ano de CITE 0 e agrupando a CITE 1, dos 7 aos 13 anos e a CITE 2, dos 13 aos 16 anos, tendo ainda a possibilidade de acrescentar um ano facultativo antes de passar para o ensino secundário superior (CITE 3) ou ingressar imediatamente neste nível (CITE 3) dos 16 aos 19 anos, o qual também não pertence ao ensino obrigatório (UE, 2012g; Cort, 2002), tal como se ilustra na figura 23.



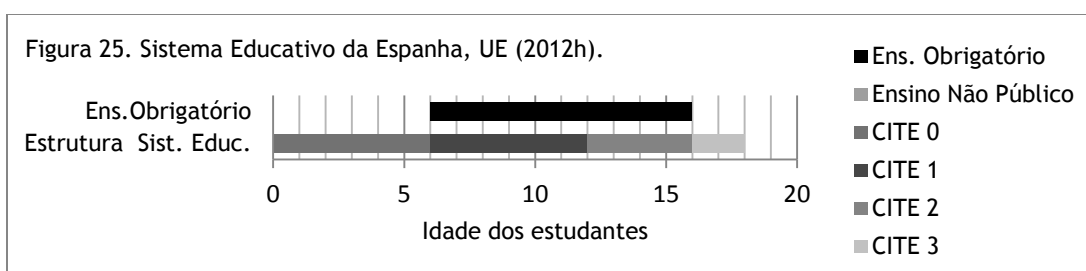
Na Dinamarca, os professores da educação pré-escolar (CITE 0), *børnehaven*, estudam em escolas especializadas, *specialised training colleges*, durante três anos e meio com estágios de 64 semanas. Anualmente são submetidos a uma avaliação para cada estágio realizado e também a um exame em cada ano letivo a todas as unidades curriculares frequentadas. No final do terceiro ano do curso, os estudantes obtêm um diploma *bevis for paedago-guddannelsen*.

Por sua vez, de acordo com a figura 24, os professores do ensino primário (CITE 1), *folkeskole*, estudam em *seminarium* durante quatro anos; no fim deste ciclo, o período de estágio reduz-se a 24 semanas. No término dos dois primeiros anos do curso, os estudantes são submetidos a um exame oral e escrito a todas as unidades curriculares frequentadas. Também existe uma avaliação para cada período de estágio frequentado (UNESCO, 2011m; Cort, 2002).



### 1.1.3.3. Espanha

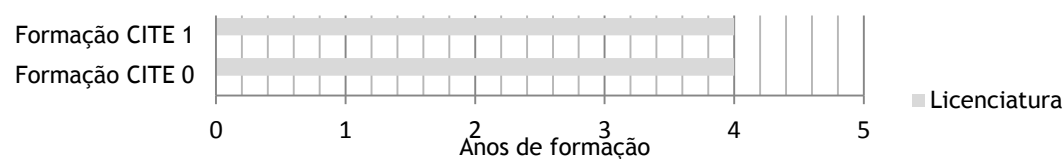
O ensino obrigatório espanhol inicia-se aos 6 anos e termina aos 16 anos. A educação pré-escolar, *la educación infantil* (CITE 0), embora não sendo obrigatória é gratuita nas *escuelas infantiles* do nascimento aos 6 anos, a partir da qual o aluno ingressa no ensino primário, *la educación primaria*, lecionada nos *colegios de educación primaria* até aos 12 anos (CITE 1). O ensino secundário, *educación secundaria obligatoria (ESO)* dos 12 aos 16 anos, é realizado nos *institutos de educación secundaria* (CITE 2), após o qual os alunos recebem o seu primeiro diploma: *el título de graduado en educación*. A seguir, podem transitar para o ensino secundário superior dos 16 aos 18 anos (CITE 3) embora o mesmo não seja de caráter obrigatório (UE, 2012h; Thomas-Bion, 2010), como se verifica na figura 25.



A formação especializada dos professores do ensino básico iniciou-se em Espanha apenas no ano letivo 1992/93 com aprovação da *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, criando duas formações generalistas – a educação pré-escolar (CITE 0) e ensino primário (CITE 1) – e cinco especialidades: educação física, música, língua estrangeira, necessidades educativas especiais e terapia da fala. Com a aprovação da *Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE)*, de 3 de maio, iniciou-se uma reestruturação do modelo de formação inicial para se adequar ao atual contexto europeu (Thomas-Bion, 2010). A *diplomatura* de 3 anos até então em vigor foi substituída pelos *grados* com quatro anos de formação embora apenas ao nível generalista da educação pré-escolar (CITE 0) e do ensino primário (CITE 1) (Brouté, 2010), de acordo com a figura 26. Deste modo, se o curso ganhou em anos de formação, perdeu as suas vertentes de especialista; por isso a formação do professor considera-se generalista e completa-se com a formação especializada, das unidades curriculares opcionais escolhidas no último ano do curso pelo estudante que o habilitam a lecionar uma das referidas especialidades, *Artículo 93 de la LOE* (ES, 2006).

Os professores do pré-escolar e do ensino primário obtêm o título de *maestro* com o *grado* na respetiva especialidade, ou pré-escolar ou ensino primário, lecionando todas as áreas do currículo e podendo ser coadjuvados por outros professores com a especialização ou qualificação correspondente (ES, 2007; UNESCO, 2011n).

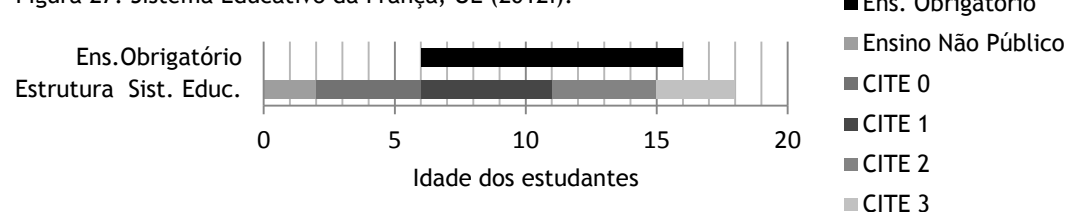
Figura 26. Formação de Professores em Espanha, UNESCO (2011n); ES (2007).



#### 1.1.3.4. França

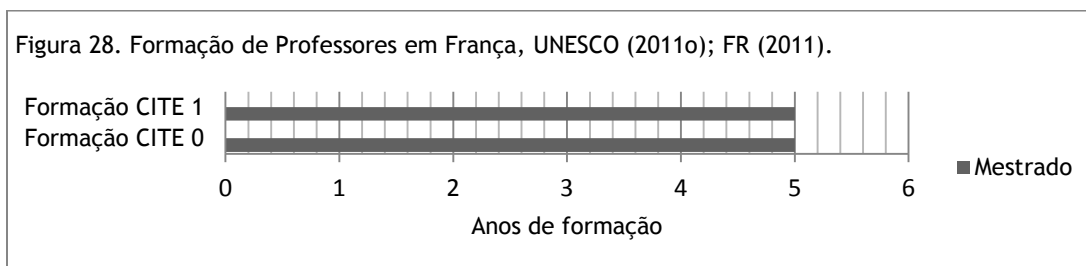
A escolaridade obrigatória francesa inicia-se aos 6 anos e termina aos 16 anos, tal como mostra a figura 27. A educação pré-escolar, embora não seja obrigatória, é uma tradição de longa data em França. O ensino pré-escolar, *l'école maternelle* (CITE 0), dos 2 aos 6 anos, faz parte integrante do sistema educativo francês e é da plena responsabilidade do Ministério da Educação, (FR, 2012a; Thomas-Bion, 2010). Aos 6 anos os alunos ingressam obrigatoriamente no ensino primário, *l'école élémentaire*, que frequentam até aos 11 anos (CITE 1); a seguir, transitam para o ensino secundário dividido, pelo *collège* até aos 15 anos (CITE 2) e pelo liceu, *le lycée* (CITE 3), dos 15 aos 18 anos, cujo primeiro ano é obrigatório (UE, 2012i).

Figura 27. Sistema Educativo da França, UE (2012i).



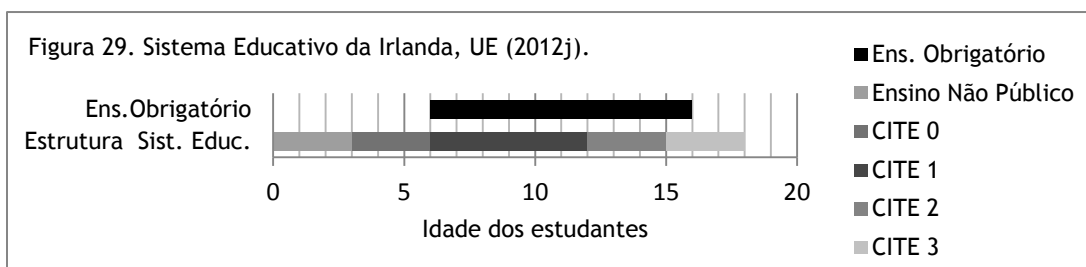
Em França, após terem obtido uma licenciatura de três anos, os estudantes devem obrigatoriamente alcançar um mestrado denominado *Master aux métiers de l'enseignement* proposto pelos *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM)*, tal como se evidencia na figura 28. Atualmente, esta formação é realizada numa universidade, com um *IUFM* integrado. A seguir à licenciatura, candidatam-se diretamente ao mestrado da formação de professores, *formation aux métiers de l'enseignement*, e submetem-se posteriormente à avaliação pela *Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur* (UNESCO, 2011o). Antes do segundo ano de mestrado, os alunos devem inscrever-se nos concursos de ensino, devendo concluir o segundo ano de mestrado e preparar-se para passarem o *concours*

de *recrutement de professeur des écoles* (CRPE). A aprovação no exame CRPE permite lecionar em jardins infantis (CITE 0) e escolas do ensino primário (CITE 1) (FR, 2011).



### 1.1.3.5. Irlanda

Na Irlanda, o ensino obrigatório inicia-se aos 6 anos e termina aos 16 anos, tal como ilustra a figura 29. Só é considerada educação pré-escolar dos 3 aos 4 anos pois dos 4 aos 6 anos, embora o aluno frequente a educação pré-escolar (CITE 0), designada de *primary school*, faz parte integrante do 1º CEB embora não seja obrigatória. A partir dos 6 anos todos ingressam no ensino primário, *primary schools* (CITE 1) o qual se prolonga até aos 12 anos. Dos 12 aos 15 anos frequentam o ensino secundário inferior (CITE 2) e a partir deste nível ingressam no ensino secundário superior (CITE 3) até aos 18 anos, sendo que apenas o primeiro ano pertence ao ensino obrigatório (UE, 2012j).



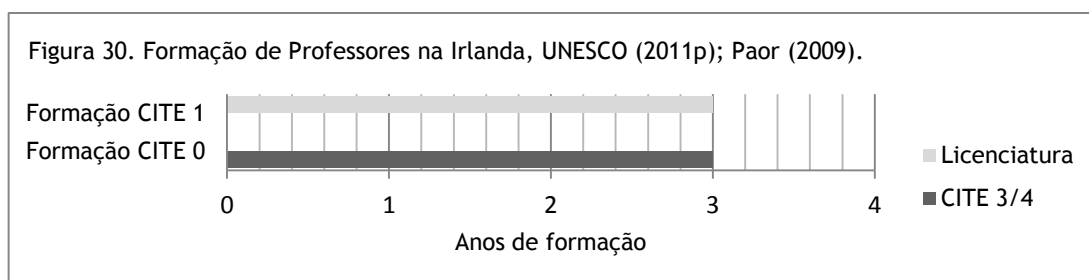
Na Irlanda, tal como ilustra a figura 30, o professor da educação pré-escolar (CITE 0) não necessita de uma formação universitária sendo apenas exigido um diploma de três anos de nível CITE 3/4 de uma escola profissional (UNESCO, 2011p).

Para alcançar o estatuto de professor do ensino primário (CITE 1) é necessário uma formação com a duração de três anos, sendo equivalente a uma licenciatura denominada de *bachelor of education (BEd)*, baseando-se no modelo simultâneo<sup>11</sup> da formação de

<sup>11</sup> O modelo simultâneo surge quando a teoria e a prática funcionam em articulação durante a formação inicial.

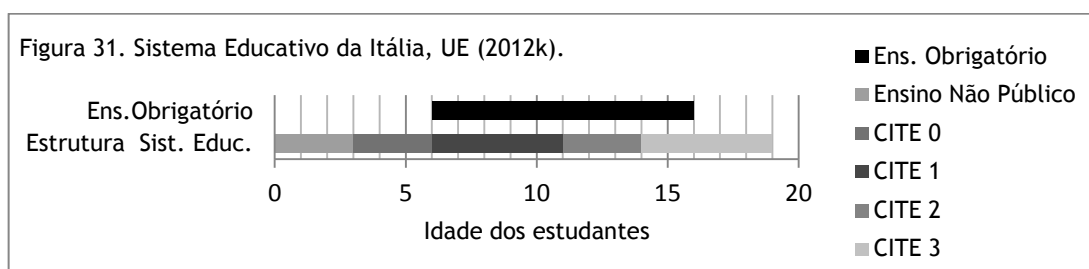


professores, sendo a mais comum neste tipo de formação. O modelo consecutivo<sup>12</sup>, por sua vez implica um diploma do 3º ciclo, *postgraduate diploma in education*, para licenciados e obriga a mais ano e meio de estudos (Paor, 2009).



### 1.1.3.6. Itália

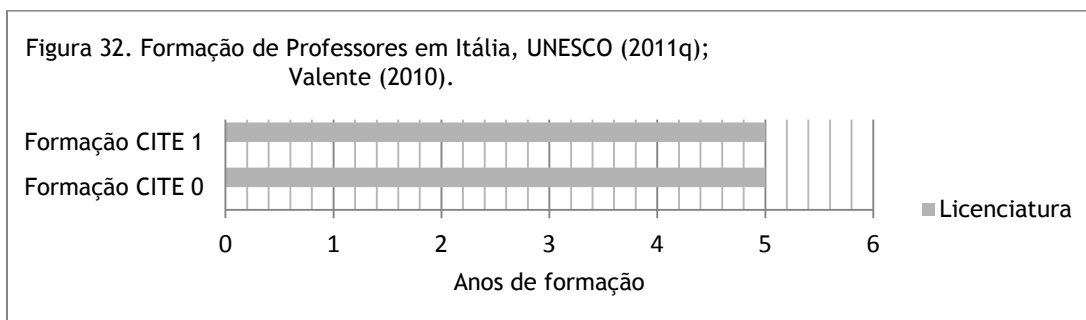
O ensino obrigatório em Itália inicia-se aos 6 anos e termina aos 16 anos, começando com o ensino primário, *scuola primaria* (CITE 1), dos 6 aos 11 anos, seguido do ensino secundário inferior, *scuola secondaria di primo grado* (CITE 2), dos 11 aos 14 anos, e do ensino secundário superior obrigatório dos 14 aos 16 anos, *scuola secondaria di secondo grado, liceo* (CITE 3), prolongando-se até aos 19 anos, embora estes últimos três anos não sejam considerados obrigatórios. A educação pré-escolar, *scuola dell'infanzia* (CITE 0), é oferecida aos alunos mas é facultativa (UE, 2012k), tal como mostra a figura 31.



Em Itália iniciou-se, em 1999, um novo sistema de formação inicial com a criação das escolas de especialização, *scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario* (SSIS). Assim, tal como se verifica na figura 32, para ser professor do pré-escolar (CITE 0) ou do ensino primário (CITE 1) é necessária uma formação universitária de cinco anos em Ciências da Educação com um tronco comum durante os dois primeiros anos, sendo que, a partir do terceiro ano, os estudantes optam pela especificidade do seu curso. Prevê-se que a partir de

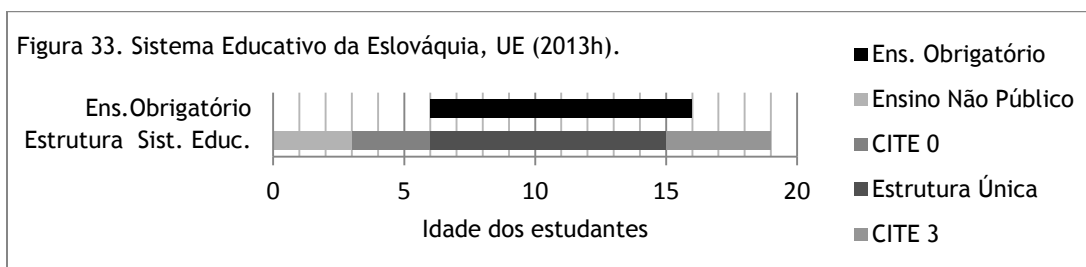
<sup>12</sup> O modelo consecutivo implica dois momentos distintos durante a formação: um primeiro de formação teórica e um segundo, geralmente no final do curso, dedicado à formação pedagógica com uma vertente mais prática.

2013/2014 a formação de professores passe a ser exclusivamente ministrada nas universidades para os educadores e professores do ensino primário (Valente, 2010; UNESCO, 2011q).



### 1.1.3.7. Eslováquia

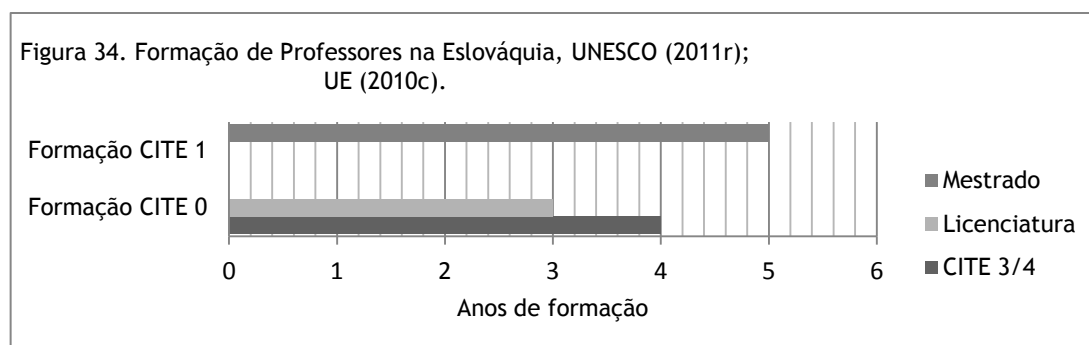
O ensino obrigatório eslovaco inicia-se aos 6 anos e termina aos 16 anos, tal como se verifica na figura 33, incluindo assim a estrutura única de ensino, dos 6 aos 15 anos, *zkladna skola*, a qual é dividida em dois níveis: *1 stupen* (CITE 1) dos 6 aos 10 anos e *2 stupen* (CITE 2), dos 10 aos 15 anos. Acrescenta-se ainda um ano de ensino secundário superior, *gymnazium* (CITE 3), sendo que este nível se prolonga até aos 19 anos embora a partir dos 16 anos não sejam de frequência obrigatória. Também é possível frequentar de modo facultativo a educação pré-escolar, *materska skola* (CITE 0), dos 3 aos 6 anos (UE, 2013h).



Na Eslováquia, a formação de professores para a educação pré-escolar (CITE 0) exige, numa primeira opção, apenas um curso profissional de quatro anos no ensino secundário profissional. Numa segunda opção, para o caso dos estudantes que completam o ensino secundário normal e que querem optar por esta formação, devem frequentar um programa pós-secundário de dois anos de estudo. A seguir à implementação do Processo de Bolonha, surgiu uma terceira opção, a de seguir um curso universitário de três anos.

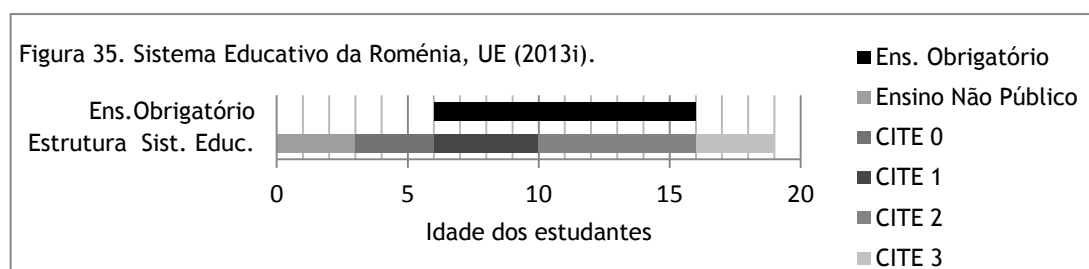
Para o ensino primário (CITE 1), na estrutura única, a formação de professores é fornecida pelas faculdades de pedagogia pertencentes às universidades. Os estudantes frequentam uma formação tradicional destacando-se a importância da língua materna: o

eslovaco (SK, 2004 – 2007). A formação de professores necessita de dois/três anos de uma licenciatura seguida de um mestrado, *magíster*, completando assim cinco anos de estudos no ensino superior (UE, 2010c; UNESCO, 2011r), tal como mostra a figura 34.



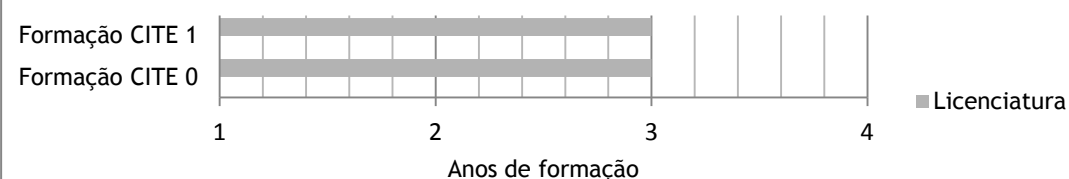
### 1.1.3.8. Roménia

O ensino obrigatório romeno inicia-se aos 6 anos e termina aos 16 anos tal como ilustra a figura 35. A educação pré-escolar, *grădiniță* (CITE 0), dos 3 aos 6 anos, não é de frequência obrigatória. Aos 6 anos, os alunos ingressam todos obrigatoriamente no ensino primário, *scoala primară* (CITE 1). A seguir, dos 10 aos 14 anos, frequentam o ensino secundário inferior, *scoala gimnazială* (CITE 2) e aos 14 anos iniciam, o *liceu*, o qual é de frequência obrigatória até aos 16 anos (CITE 2), sendo facultativo a partir desta idade quando passa a pertencer ao ensino secundário superior (CITE 3) (UE, 2013i).



Na Roménia, a formação de professores do pré-escolar (CITE 0) e do ensino primário (CITE 1) pertence neste momento ao ensino universitário; os estudantes devem completar uma licenciatura de três anos em pedagogia do ensino pré-escolar e do ensino primário, permitindo-lhes assim lecionar nos dois níveis de ensino (UNESCO, 2011s), tal como elucida a figura 36.

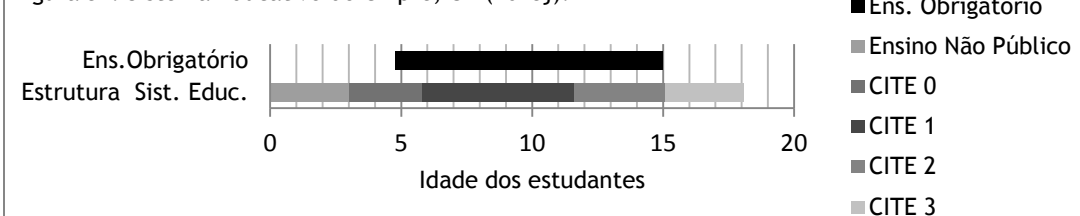
Figura 36. Formação de Professores na Roménia, UNESCO (2011s).



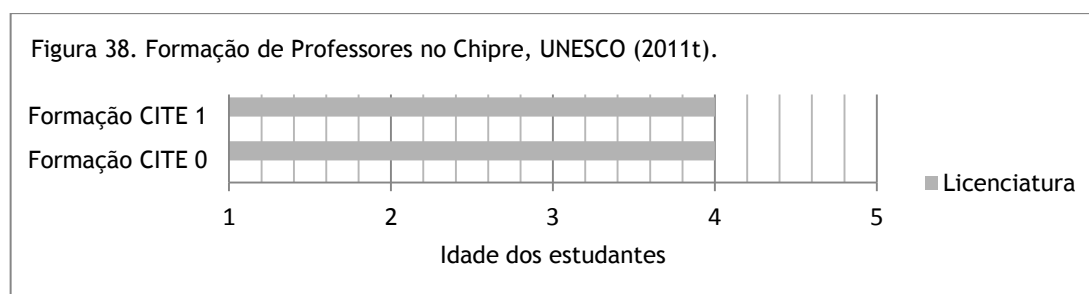
#### 1.1.3.9. Chipre

O ensino obrigatório cipriota inicia-se aos 4 anos e oito meses e termina aos 15 anos, tal como ilustra a figura 37. A escolaridade obrigatória inicia-se com a educação pré-escolar, *nipiagogeio* (CITE 0), dos 3 aos 5 anos e oito meses, embora apenas o último ano seja de frequência obrigatória. Dos 5 anos e oito meses aos 11 anos e oito meses, os alunos frequentam o ensino primário, *dimotiko scholeio* (CITE 1), dos 11 anos e oito meses aos 15 anos os alunos continuam para o ensino secundário inferior, *gymnasio* (CITE 2), e dos 15 aos 18 anos progridem para o ensino secundário superior, *eniaio lykeio* (CITE 3), embora este seja de frequência facultativa (UE, 2013j).

Figura 37. Sistema Educativo do Chipre, UE (2013j).

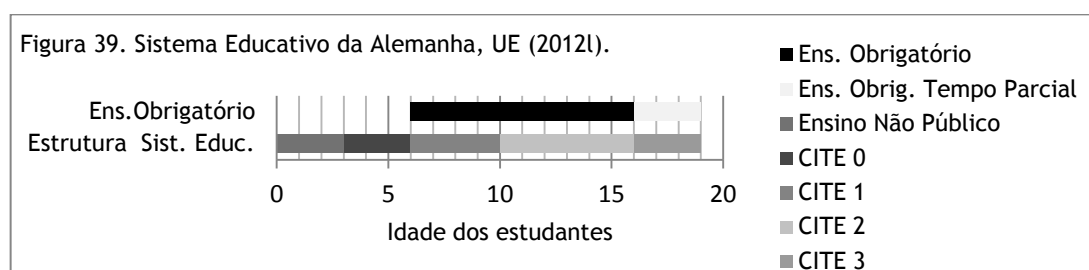


Os professores da educação pré-escolar (CITE 0) e os do ensino primário (CITE 1) do setor público têm de obter um diploma universitário numa universidade cipriota com a respetiva especialização da secção do departamento de educação, ou em uma faculdade de ciências sociais e de educação, tendo que completar os quatro anos de estudos do *bachelor's degree programme*, sendo, consoante o ramo escolhido, um *bachelor's degree in pre-primary* ou *primary education*, tal como se verifica na figura 38. A PES (ou estágio) é integrada progressivamente a partir do segundo ano do curso e completada no fim da quarta fase; no que concerne o professor de educação pré-escolar, a formação é completada em três fases (UNESCO, 2011t).



### 1.1.3.10. Alemanha

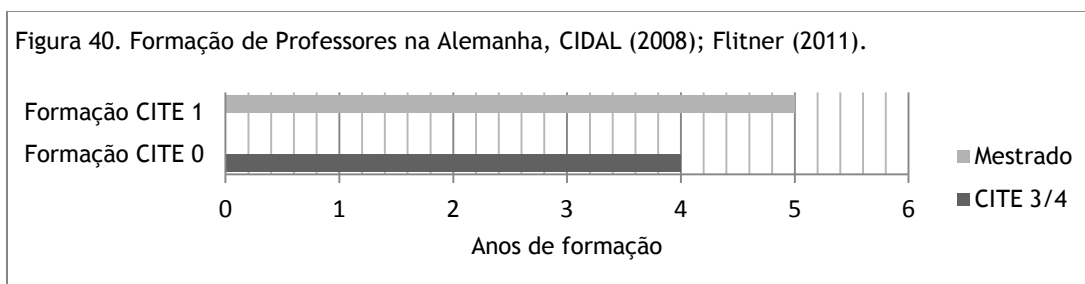
A escolaridade obrigatória na Alemanha é dos 6 anos aos 16 anos; sendo dos 16 aos 19 anos apenas considerada obrigatória a tempo parcial, tal como ilustra a figura 39. A educação pré-escolar, *kindergarten* (CITE 0), é facultativa. Aos 6 anos inicia-se o ensino primário (CITE 1), *grundschule*, que contempla quatro anos, após o qual, a partir dos 10 anos, se inicia o ensino secundário inferior geral (CITE 2), dividido em dois patamares: *orientierungstufe* e *gymnasium*. A partir dos 16 anos, os estudantes podem frequentar o ensino secundário superior (CITE 3) do referido ensino obrigatório a tempo parcial (UE, 2012l). Embora de caráter facultativo, a partir de janeiro de 1999, a lei alemã permite que cada criança tenha direito a um lugar, a partir dos 3 anos até à sua entrada no ensino primário, no *kindergarten*, no jardim-de-infância (CITE 0). Os *kindergartens* são parecidos às creches portuguesas já que são destinados ao desenvolvimento da criatividade onde as educadoras não impõem as atividades, permitindo às crianças que desenvolvam as suas capacidades individuais e se integrem num grupo, fomentando a confiança, a tolerância e o respeito para com os outros (Cidal, 2008; Thomas-Bion, 2010).



Na Alemanha, para ingressar na formação de educador da educação pré-escolar (CITE 0), é necessário ter um diploma de escolaridade intermédia em vez de ser possuidor do nível 12º ano como na maioria dos países europeus. Assim, os estudantes possuem dois anos de formação no mínimo e uma parte prática de um ano. No total, a formação de professor em

educação pré-escolar requer quatro anos de estudo de nível CITE 3/4, sem pertencer ao ensino superior, tal como ilustra a figura 40.

Todavia, a formação de professores do ensino primário (CITE 1) compete ao ensino superior e é regida pela lei do ensino superior e da investigação científica. Para se tornar professor do ensino primário, é necessário obter uma licenciatura, ou em uma universidade ou em outros estabelecimentos superiores de educação, tais como *les technishe hochschulen/technische universitäten* ou *padagogische hochschulen*. Segue-se um mestrado ou a aprovação de exame do estado, *erste staatsprüfung*, para poder ingressar na segunda etapa constituída de 12 a 24 meses de estágio, práticas acompanhadas, seminários e didáticas das unidades curriculares específicas nos Institutos de Formação de Professores, *studienseminare*. Esta formação finaliza com o segundo exame do estado cuja aprovação permite alcançar qualificação profissional de professor indispensável para ingressar na carreira docente sem, contudo, garantir uma colocação profissional (Plumelle & Latour, 2012). O mestrado permite a candidatura dos estudantes para a realização do estágio. Devido à falta de professores em algumas áreas, os professores do ensino primário por serem bivalentes dado que escolheram uma disciplina opcional ou de especialização durante a formação, podem passar do ensino primário para o ensino secundário inferior (Flitner, 2011; FR, 2012a).



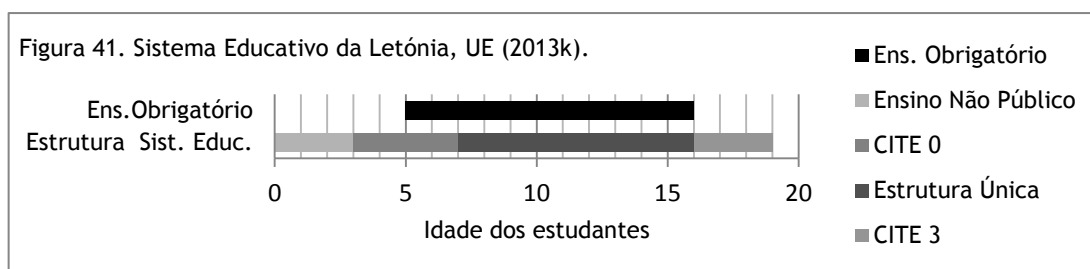
#### 1.1.4. Estados membros com 11 anos de ensino obrigatório

Os estados membros a seguir expostos, num total de quatro, representando 14,3% da UE 28, contemplam todos onze anos de ensino obrigatório<sup>13</sup>, sendo que o ingresso nessa escolaridade é comum a todos os países e acontece aos cinco anos de idade, pelo que os mesmos se apresentam por ordem alfabética, uma vez que todos aderiram ao Processo de Bolonha à data inicial. Destaca-se, na última posição, a Polónia, por ter, para além dos onze anos obrigatórios a tempo inteiro, também dois anos a tempo parcial.

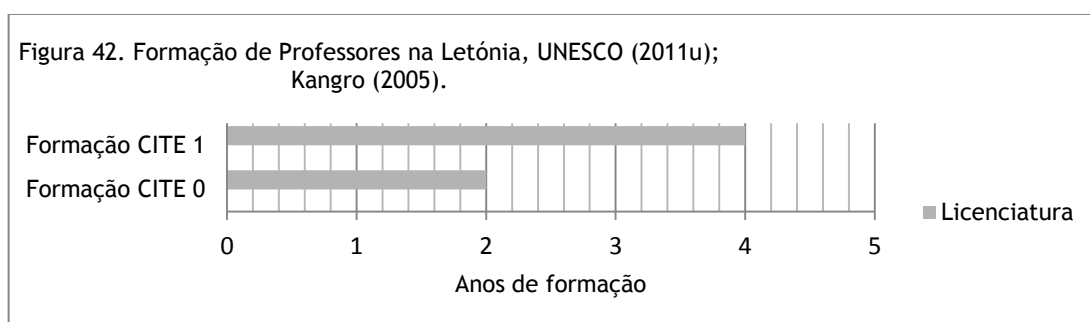
<sup>13</sup> Apesar de contemplar doze anos de escolaridade obrigatória e iniciar aos 4 anos, a Irlanda do Norte é agrupada neste conjunto de estados membros por pertencer ao Reino Unido, que por sua vez representa apenas um único estado membro. Dos quatro países integrados no Reino Unido, os outros três têm 11 anos de escolaridade obrigatória, representados assim nesta categoria pela sua maioria.

#### 1.1.4.1. Letónia

O ensino obrigatório na Letónia inicia-se aos 5 anos e termina aos 16 anos, tal como ilustra a figura 41. A educação pré-escolar é oferecida a partir de um 1 ano de idade, sendo que só pertence ao CITE 0 a partir dos 3 anos e passa a ser de frequência obrigatória dos 5 aos 7 anos, na *pirmsskolas izglitibas iestade* (CITE 0). Prossegue-se a partir dos 7 anos por ainda nove anos de estrutura única dividida por dois níveis: dos 7 aos 13 anos, *sakumskola* (CITE 1), e dos 13 aos 16 anos, *pamatskola* (CITE 2). O ensino secundário superior facultativo, *vidusskola* (CITE 3), prolonga-se dos 16 aos 19 anos (UE, 2013k).

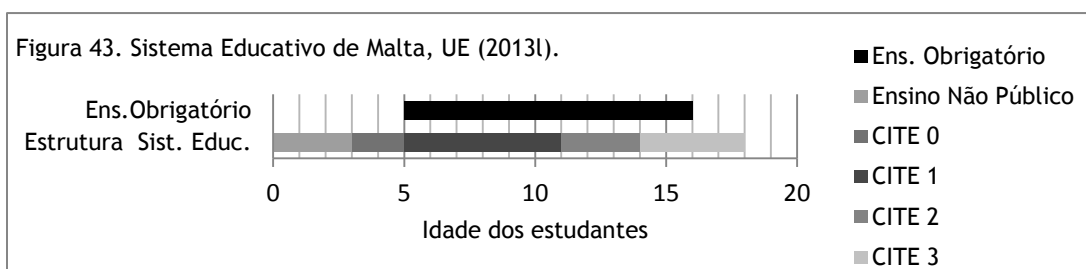


Na Letónia, a formação de professores da educação pré-escolar (CITE 0) e do ensino primário (CITE 1) pertence ao ensino superior no qual se obtêm um diploma de formação profissional de professores, no qual se destaca a área da pedagogia e da educação. O professor da educação pré-escolar deve obter uma licenciatura de dois anos, enquanto o professor do ensino primário deve frequentar um primeiro ciclo de estudos correspondente a quatro anos de estudos profissionais seguidos de uma qualificação profissional e um diploma profissional do segundo ciclo num domínio da especialização (UNESCO, 2011u; Kangro, 2005), tal como se verifica na figura 42.

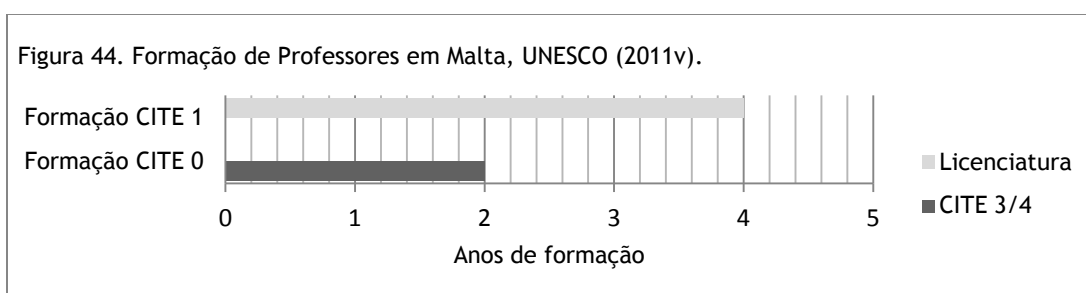


#### 1.1.4.2. Malta

O ensino obrigatório em Malta inicia-se aos 5 anos e termina aos 16 anos, tal como ilustra a figura 43. A educação pré-escolar, *kindergarten centres* (CITE 0), é oferecida dos 3 aos 5 anos mas não é de frequência obrigatória. Dos 5 aos 11 anos, os alunos frequentam o ensino primário, *primary schools* (CITE 1), transitando para o ensino secundário inferior, *secondary schools* (CITE 2), até aos 14 anos e prosseguindo para o ensino secundário superior, *junior college/higher secondary school* (CITE 3), dos 14 aos 18 anos, embora os últimos dois anos já não sejam contemplados pelo ensino obrigatório (UE, 2013l).



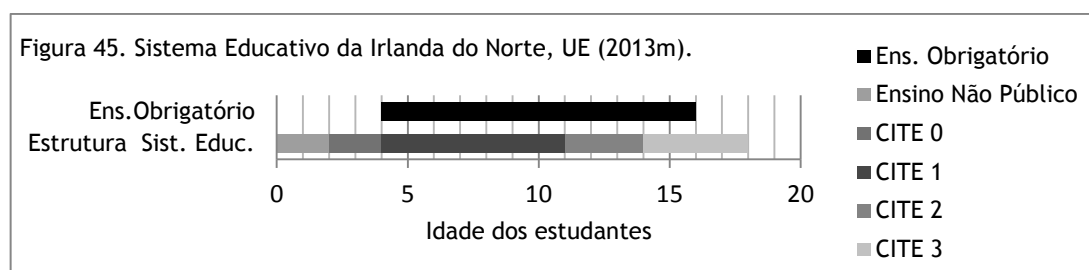
Em Malta, a formação de professores do pré-escolar (CITE 0) prevê para o ano letivo 2015/2016 a necessidade da obtenção de um diploma de três anos, *bachelor of education*, especializado em educação infantil. Até ao momento apenas é exigido um diploma de nível CITE 3/4 de um curso profissional, tal como se verifica na figura 44. A formação de professores do ensino primário (CITE 1) requer um diploma de *bachelor of education (honours)* de quatro anos ou de três anos com uma pós-graduação especializada em educação ou em ensino primário; este *postgraduate certificate in education* tem uma duração de um ano (UNESCO, 2011v).



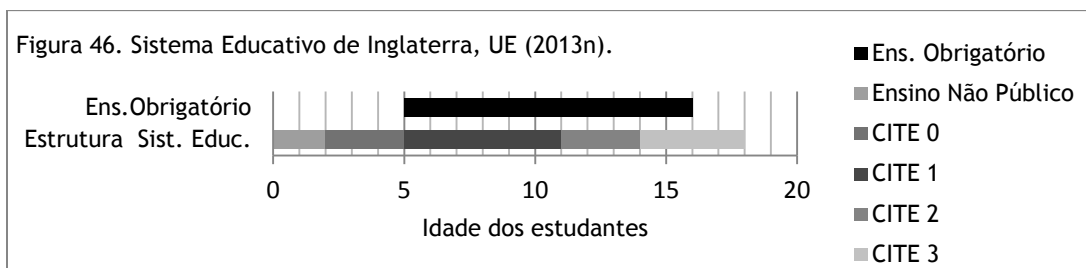


### 1.1.4.3. Reino Unido: Irlanda do Norte, Inglaterra, País de Gales e Escócia

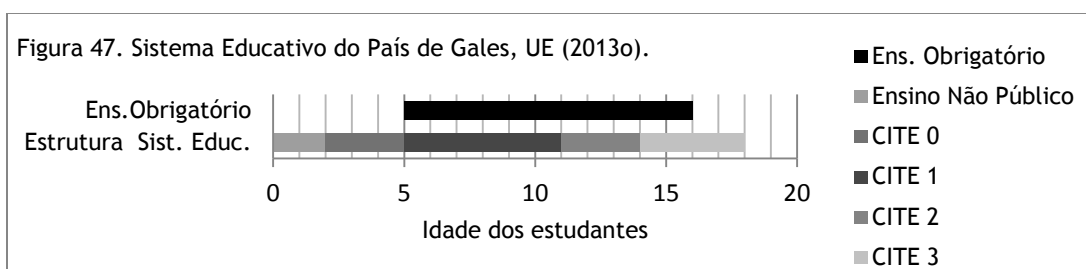
Na Irlanda do Norte, o ensino obrigatório inicia-se aos 4 anos e termina aos 16 anos, começando mais cedo do que nos restantes países do Reino Unido, tal como se verifica na figura 45. Dos 2 aos 4 anos, os alunos têm a possibilidade de frequentar a educação pré-escolar, *pre-school* (CITE 0). O ensino primário inicia-se aos 4 e termina aos 11 anos; acrescenta-se assim uma etapa ao ensino primário, *primary schools* (CITE 1), dos 4 aos 6 anos, sendo considerada uma etapa de base, *foundation stage*, seguido da etapa chave, *key stage 1*, dos 6 aos 8 anos, e de outra *key stage 2*, dos 8 aos 11 anos. De seguida, os alunos frequentam o ensino secundário inferior, *key stage 3* (CITE 2) dos 11 aos 14 anos, e progridem para o ensino secundário superior (CITE 3) dos 14 aos 18 anos dividido em duas etapas: *key stage 4* dos 14 aos 16 anos, seguido de dois anos de *secondary schools*, dos 16 aos 18 anos não incluídos no ensino obrigatório (UE, 2013m).



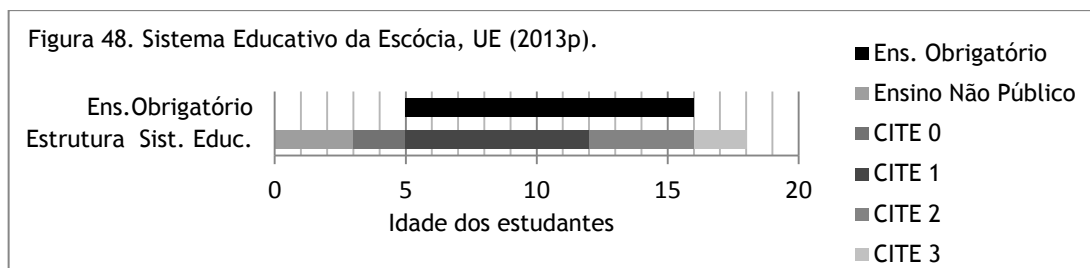
Em Inglaterra, o ensino obrigatório inicia-se aos 5 anos e termina aos 16 anos, contemplando o ensino primário e secundário, tal como se verifica na figura 46. A educação pré-escolar, *early years foundation stage* (CITE 0), não é contemplada pelo ensino obrigatório embora existam as *nursery schools* para as crianças dos 2 aos 5 anos, idade a partir da qual todos os alunos ingressam no ensino primário, *primary schools* (CITE 1), até aos 11 anos dividido em duas etapas: *key stage 1* dos 5 aos 7 anos e *key stage 2* dos 7 aos 11 anos. De seguida, os alunos frequentam o ensino secundário, *secondary schools*, sendo dos 11 aos 14 anos o ensino secundário inferior, *key stage 3* (CITE 2), e dos 14 aos 18 anos o ensino secundário superior (CITE 3) dividido em duas etapas: *key stage 4* dos 14 aos 16 anos, seguido de dois anos de *secondary schools*, dos 16 aos 18 anos, não incluídos no ensino obrigatório (UE, 2013n; Thomas-Bion, 2010).



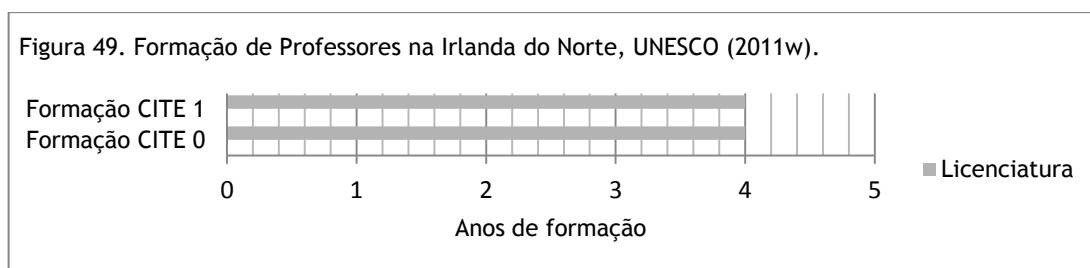
No País de Gales, o ensino obrigatório também é dos 5 aos 16 anos, seguindo exatamente a mesma estrutura do sistema em Inglaterra; apenas a educação pré-escolar é simplesmente denominada de *foundation* (CITE 0), a qual é também oferecida pelas *nursery schools* e obedece à mesma estrutura que em Inglaterra. O *primary school* (CITE 1) divide-se em *phase*, dos 5 aos 7 anos, e *key stage 2*, dos 7 aos 11 anos. De seguida, os alunos frequentam o ensino secundário, *secondary schools*, sendo dos 11 aos 14 anos o ensino secundário inferior, *key stage 3* (CITE 2), e dos 14 aos 18 anos o ensino secundário superior (CITE 3) dividido em duas etapas: *key stage 4* dos 14 aos 16 anos, seguido de dois anos de *secondary schools*, dos 16 aos 18 anos, não incluídos no ensino obrigatório (UE, 2013o), tal como ilustra a figura 47.



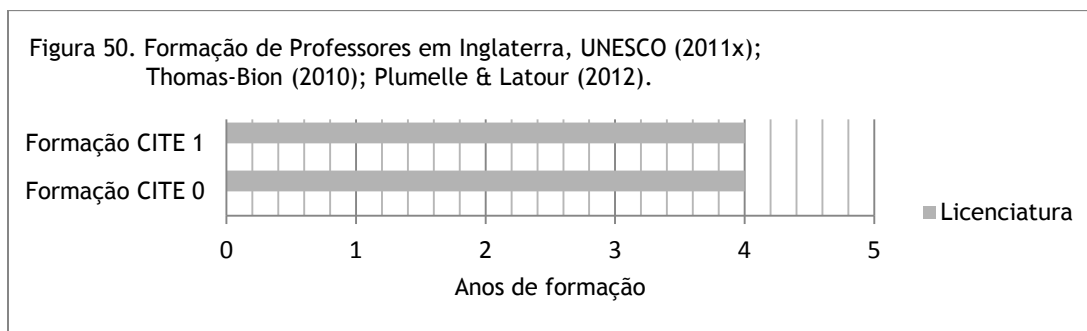
Na Escócia, o ensino obrigatório é também dos 5 aos 16 anos, tal como se verifica na figura 48. No entanto, a *primary school* (CITE 1) apresenta, neste caso, uma etapa única dos 5 aos 12 anos, e oferece mais um ano em relação aos outros países do Reino Unido. Os alunos progridem para o ensino secundário, *secondary schools*, que se divide em duas etapas: o ensino secundário inferior (CITE 2), dos 12 aos 16 anos, e dos 16 aos 18 anos, o aluno pode frequentar o ensino secundário superior (CITE 3) o qual não pertence, contudo, ao ensino obrigatório (UE, 2013p).



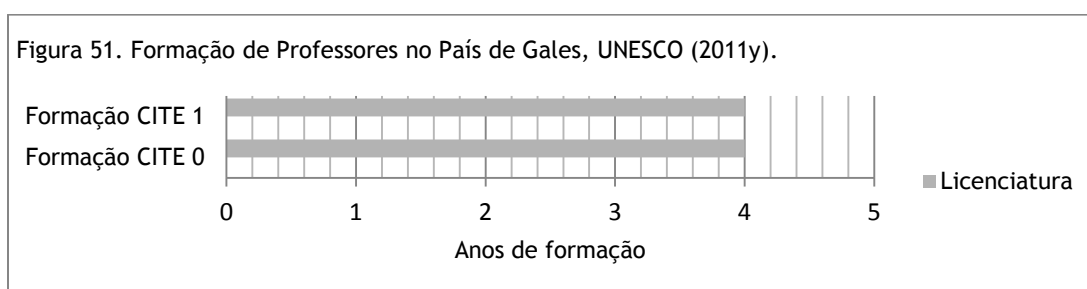
Na Irlanda do Norte, a formação de professores da educação pré-escolar (CITE 0) ou do ensino primário (CITE 1) exige um *bachelor's honors degree* (BEd. Hons). Se a formação for de tipo consecutivo, necessita de uma formação do tipo três anos mais um, adquirindo um *teacher training*; tal como ilustra a figura 49, se for de tipo simultâneo, requer um diploma de quatro anos, incluindo a especialização para obtenção do diploma intitulado *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE) com uma duração de 18 semanas (UNESCO, 2011w).



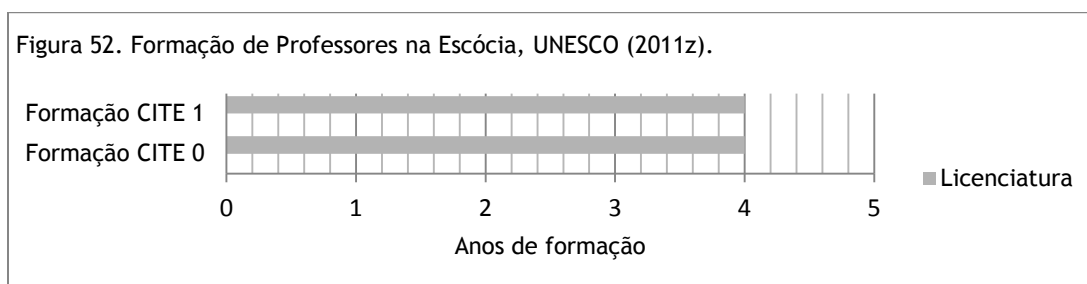
Em Inglaterra, a Agência de Ensino, sob tutela do governo, é responsável pela formação inicial de professores, *Initial Teacher Training* (ITT), onde os estudantes recebem todas as ferramentas para promover as qualidades a que se destinam (UK, 2013). Após a aprovação no ITT, os professores do ensino primário (CITE 1) só obtêm o estatuto de professor qualificado quando adquirem uma qualificação profissional denominada de *Qualified Teacher Status* (QST). Se o estágio for de tipo simultâneo, o futuro professor deve obter um diploma com uma formação teórico-prática de três a quatro anos de ensino superior, *bachelor of education degree* (BEd) com *honours*, tal como se verifica na figura 50. Se o estágio for consecutivo, os estudantes podem ser detentores de uma licenciatura de outro ramo, a que se acrescenta uma especialização de um ano, para se obter o já referido diploma universitário, PGCE, o qual neste caso tem mais duração do que na Irlanda do Norte (Thomas-Bion, 2010; Thomas-Bion, 2012; Plumelle & Latour, 2012; UNESCO, 2011x). Os professores da educação pré-escolar (CITE 0), *nursery school teachers*, após aprovação na ITT, têm quatro possibilidades de se formar no ensino universitário: *undergraduate*, *postgraduate*, *school-centred* ou *work-based* (UK, 2013).



No País de Gales, a formação de professores da educação pré-escolar (CITE 0) e do ensino primário (CITE 1) também pressupõe dois modelos: um simultâneo de três ou quatro anos ou consecutivo de três mais um ano, tal como ilustra a figura 51. O estudante deve obter um BEd com QST e PGCE seguidos de três períodos de estágio para ser reconhecidamente competente depois de ser diplomado (UNESCO, 2011y).

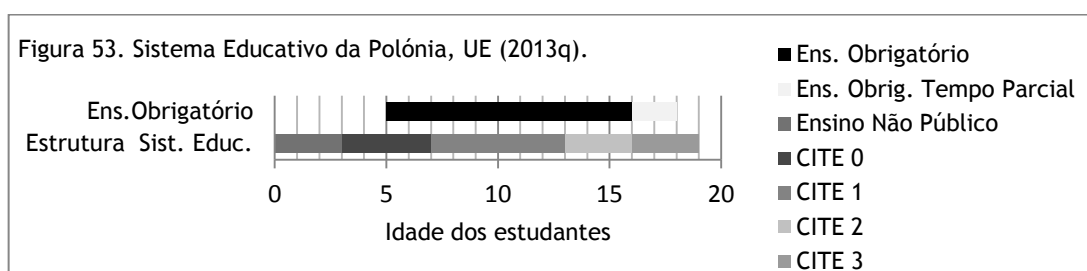


Na Escócia, tal como se verifica na figura 52, a formação de professores é de três anos mais um ou quatro anos mais um, consoante a instituição, com a obtenção de um BEd de três anos ou um diploma universitário e uma pós-graduação, acrescentando a ambas um estágio de um ano remunerado, seja para lecionar no ensino primário (CITE 1) ou na educação pré-escolar (CITE 0), servindo este de ano probatório (UNESCO, 2011z).

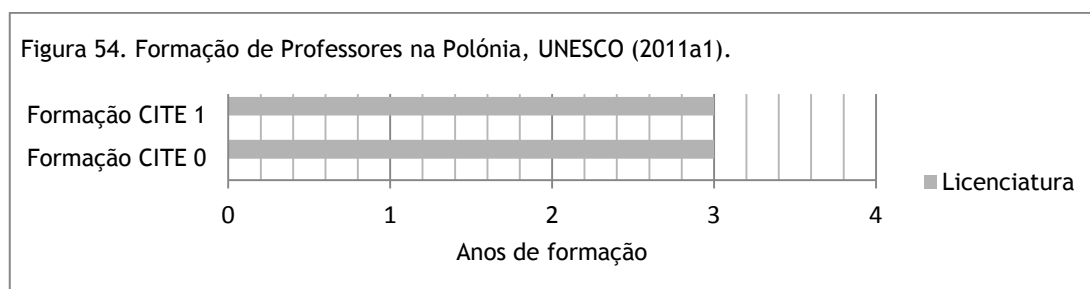


#### 1.1.4.4. Polónia

O ensino obrigatório polaco inicia-se aos 5 anos e termina aos 16 anos, continuando a tempo parcial até aos 18 anos, tal como se verifica na figura 53. A educação pré-escolar, *predszkole* (CITE 0), é oferecida a partir dos 3 anos, tornando-se de frequência obrigatória dos 5 aos 7 anos. Dos 7 aos 13 anos, os alunos ingressam no ensino primário, *szkola podstawowa* (CITE 1). Dos 13 aos 16 anos, progridem para o ensino secundário inferior, *gimnazjum* (CITE 2). A partir dos 16 anos, a frequência do ensino secundário superior, *liceum ogólnszkolące* (CITE 3), é obrigatória a tempo parcial até aos 18 anos, sendo o último ano facultativo (UE, 2013q; UE, 2005c).



Na Polónia, a formação de professores do pré-escolar (CITE 0) e do ensino primário (CITE 1) requer que os estudantes sejam possuidores de estudos superiores, concretamente de um diploma de uma instituição de formação via ensino, equivalente a uma licenciatura, tal como se verifica na figura 54. Esta formação permite uma especialização em dois níveis de ensino ou duas disciplinas afins como por exemplo, educação pré-escolar e ensino primário (FR, 2012a). O nível de mestrado permite lecionar em níveis mais avançados do sistema educativo. A carreira de professor passa por quatro estatutos: no primeiro ano de estágio, o professor é estagiário; no final desse primeiro ano passa para o estatuto de contratado; após dois anos e nove meses de estágio, é nomeado professor com contrato a tempo indeterminado o que lhe assegura uma estabilidade no emprego; e, por fim, poderá ser diplomado, escalão mais elevado que só é atingido pelos melhores pedagogos (UNESCO, 2011a1).

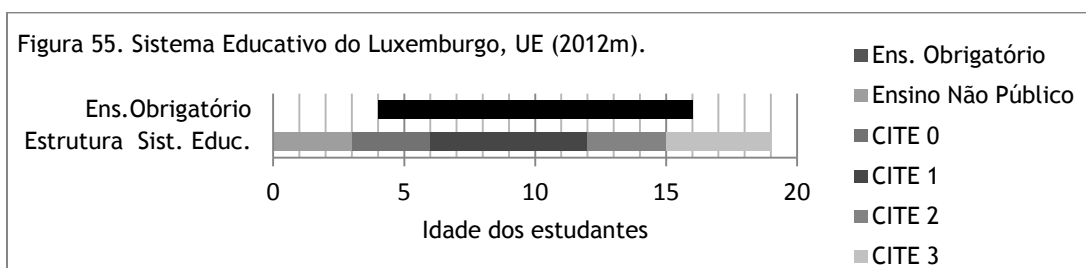


### 1.1.5. Estados membros com 12 anos de ensino obrigatório

Os estados membros a seguir apresentados, num total de dois países, representando 7,1% da UE 28, contemplam doze anos de ensino obrigatório, organizados pela idade de entrada nesse tipo de escolaridade.

#### 1.1.5.1. Luxemburgo

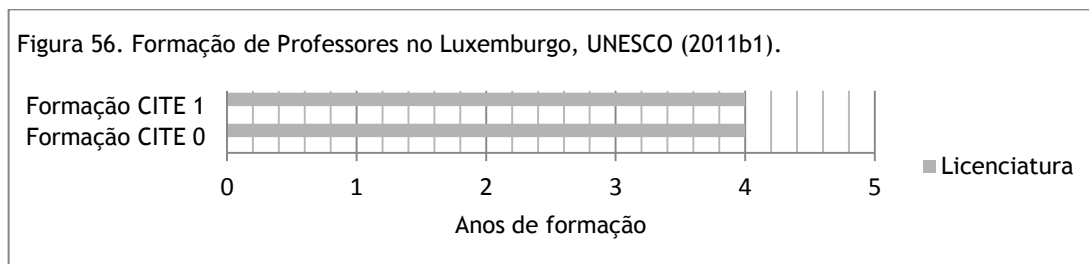
O ensino obrigatório<sup>14</sup> no Luxemburgo inicia-se aos 4 anos e prolonga-se até aos 16 anos repartido entre dois tipos de escolaridade, *l'école fondamentale* e *l'enseignement post-primaire*. *L'école fondamentale* (incluindo os níveis de educação pré-escolar e ensino primário) divide-se em quatro ciclos: *cycle 1, worschule, prescolaire* (CITE 0), dos 4 aos 6 anos; o *cycle 2, primarschule, école primaire, obrigatório* para os alunos dos 6 aos 8 anos; o *cycle 3* dos 8 aos 10 anos; e, finalmente, o *cycle 4* para os alunos dos 10 aos 12 anos (CITE 1). O ensino secundário, denominado de *enseignement post-primaire, lyceum* ou *lycée*, inclui duas opções: *l'enseignement secondaire*, que se prolonga por sete anos, preparando os alunos para os estudos universitários, ou *l'enseignement secondaire technique*, que oferece diferentes formações consoante a orientação escolhida e que pode variar entre os seis a oito anos de estudo. Nas duas vertentes, os alunos passam por dois patamares; dos 12 aos 15 anos, frequentam o ensino secundário inferior (CITE 2) e dos 15 aos 19 anos continuam com o ensino secundário superior (CITE 3), sendo que apenas o primeiro ano é de frequência obrigatória (UE, 2012m), tal como se ilustra na figura 55.



No Luxemburgo, para ser professor, após aprovação no exame do 12º ano, os candidatos podem seguir uma formação em diversas instituições: a Universidade do Luxemburgo, a Faculdade de Letras, das Ciências Humanas, das Artes e das Ciências da Educação. A partir de 2009/2010, com a adequação ao Processo de Bolonha, os professores tornaram-se generalistas; assim podem ensinar alunos desde os 3 até aos 12 anos,

<sup>14</sup> O Luxemburgo contempla medidas específicas para a escolarização de alunos estrangeiros em cada nível de ensino.

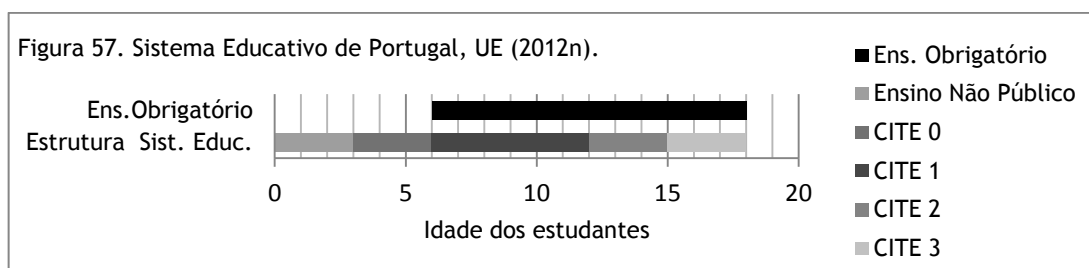
correspondendo ao ensino *fundamental*, incluindo a educação pré-escolar (CITE 0) e o ensino primário (CITE 1). Como consequência desta transformação, a formação dos futuros professores passa de três para quatro anos, tal como ilustra a figura 56, sendo dedicados três semestres à formação de tipo generalista e cinco semestres à formação profissional. A admissão à profissão necessita ainda da aprovação num exame de ingresso no final da formação académica (UE, 2009c; UNESCO, 2011b1).



#### 1.1.5.2. Portugal

O ensino obrigatório em Portugal inicia-se aos 6 anos e termina aos 18 anos, tal como ilustra a figura 57. A educação pré-escolar, no jardim-de-infância (CITE 0), embora seja oferecida pela rede pública, particular e cooperativa ou Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), a todas as crianças dos 3 aos 6 anos, é considerada opcional.

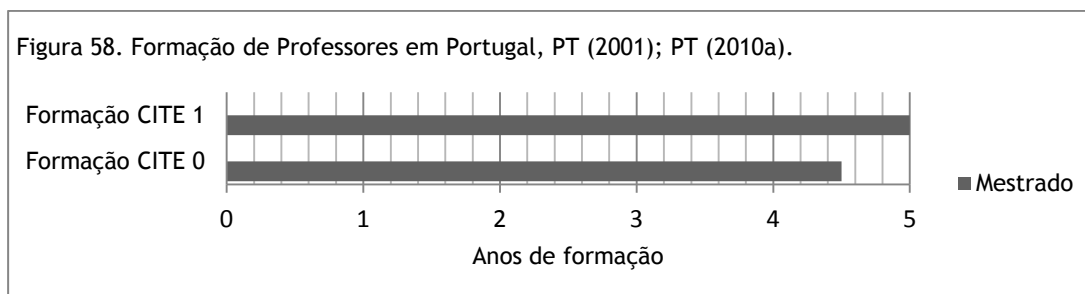
A escolaridade obrigatória compreende o ensino básico e o ensino secundário. O ensino básico divide-se em três ciclos sequenciais: o 1º ciclo corresponde aos primeiros quatro anos da escolaridade, 1º CEB dos 6 aos 10 anos; o 2º ciclo corresponde aos dois anos seguintes, 2º CEB dos 10 aos 12 anos (estes dois ciclos em conjunto correspondem ao nível do ensino primário pela classificação internacional tipo de educação – CITE 1); e o 3º ciclo dos 12 aos 15 anos, que tem a duração de três anos, corresponde ao ensino secundário inferior, 3º CEB (CITE 2). A partir dos 15 anos, os alunos ingressam no ensino secundário superior (CITE 3), do 10º até ao 12º ano, que se prolonga até aos 18 anos, o que lhes permite ingressar depois no ensino superior (UE, 2012n).



Em Portugal, a formação de professores inclui também a formação dos educadores de infância (CITE 0) e rege-se pela Lei de Bases do Sistema Educativo; o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, estabeleceu a obrigatoriedade da detenção do grau de mestre por parte de todos os professores na adequação ao Processo de Bolonha, tal como se verifica na figura 58.

Os estudantes podem ingressar em dois tipos de instituições de ensino superior: Universidades ou Institutos Politécnicos, ingressando primeiro numa licenciatura em Educação Básica (EB), diploma que lhes confere a habilitação profissional de técnico em educação mas não lhes permite lecionar, tendo para isso de ingressar num mestrado profissionalizante com as respetivas áreas de especialização. A formação de professores portuguesa permite que o aluno de mestrado se profissionalize em mais do que uma área específica pois, para além do mestrado em educação pré-escolar ou o mestrado em ensino do 1º CEB, também pode optar pelo mestrado reunindo estas duas vertentes: mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB ou, ainda, por outro que combina outras duas vertentes: mestrado em ensino do 1º e 2º CEB.

A obtenção do diploma não é sinónima de ingresso na carreira docente uma vez que os candidatos à docência são submetidos a concursos a nível nacional para serem colocados numa escola, a que se acrescenta ainda a possibilidade de, em 2014/2015, terem de obter a aprovação num exame de admissão a fim de poderem apresentar-se ao concurso nacional que lhes permite o ingresso na profissão.



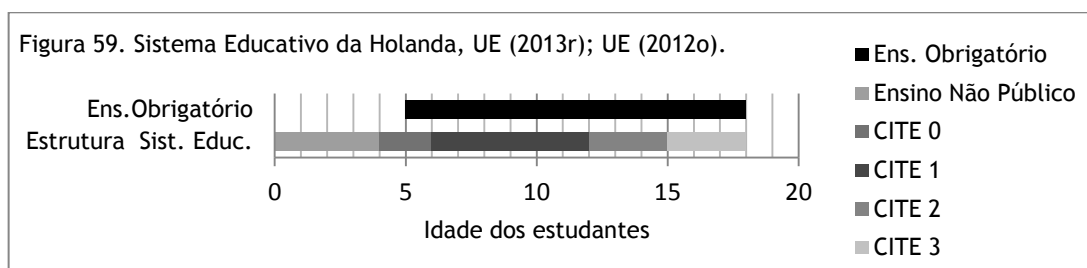
#### 1.1.6. Estados membros com 13 anos de ensino obrigatório

O último grupo de estados membros a ser apresentado, com treze anos de escolaridade obrigatória, distingue-se por representar a duração máxima existente na UE 28. Nestes dois países o ingresso na escolaridade obrigatória é aos cinco anos e ambos eram signatários do Processo de Bolonha à data inicial (1999), representam 7,1% da UE 28.

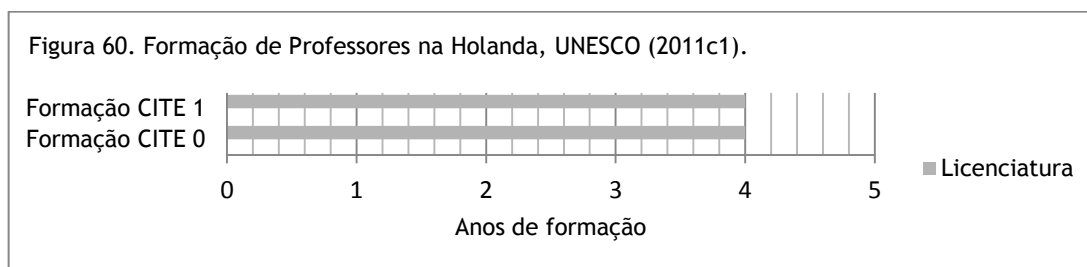


### 1.1.6.1. Holanda

O ensino obrigatório holandês inicia-se aos 5 anos e termina aos 18 anos, contemplando o ensino primário (CITE 1, incluindo um ano de CITE 0) e o ensino secundário, tal como se verifica na figura 59. A Holanda oferece uma educação infantil numa rede privada mas a pública começa aos 4 anos, integrando o CITE 0 no ensino primário. Salienta-se, contudo, que o primeiro ano do ensino primário (inserido no nível CITE 0) não faz parte integrante do ensino obrigatório, pois é opcional. No entanto, a maioria dos alunos inscreve-se a partir dos 4 anos no ensino primário, *basisonderwijs*, e termina aos 12 anos, tendo a duração de oito anos com a especificidade, já referida, que dos 4 aos 6 anos, embora pertença ao ensino primário, se rege pelo CITE 0 e dos 6 aos 12 anos pelo CITE 1. Seguem-se três anos de ensino secundário inferior até aos 15, *voortgezet onderwijs* (CITE 2), o qual se prolonga por mais três anos, dos 15 aos 18 anos, de ensino secundário superior, *superiorhoger beroepsonderwijs* (CITE 3). O ensino secundário permite a frequência de três tipos de ensino: o ensino geral, o ensino profissional e o *voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs* (VMBO), uma junção do ensino geral holandês e do ensino profissional (UE, 2013r; UL, 2012o).

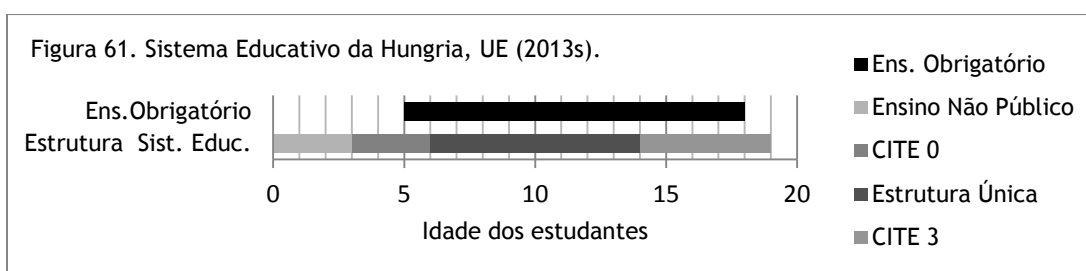


Na Holanda, a formação de professores pertence ao ensino superior, sendo regida pela lei de *l'enseignement supérieur et la recherche scientifique*. A formação reorganiza-se em dois ciclos: licenciatura e mestrado, um *bachelor's-master's degree system*, necessitando de uma certificação final concedida pelo *Organisme National de Certification*. No entanto, para ser educador da educação pré-escolar (CITE 0) ou professor do 1º CEB (CITE 1), apenas é necessário uma licenciatura, equivalente a quatro anos de estudos, tal como ilustra a figura 60 (Maes, 2004; UNESCO, 2011c1).



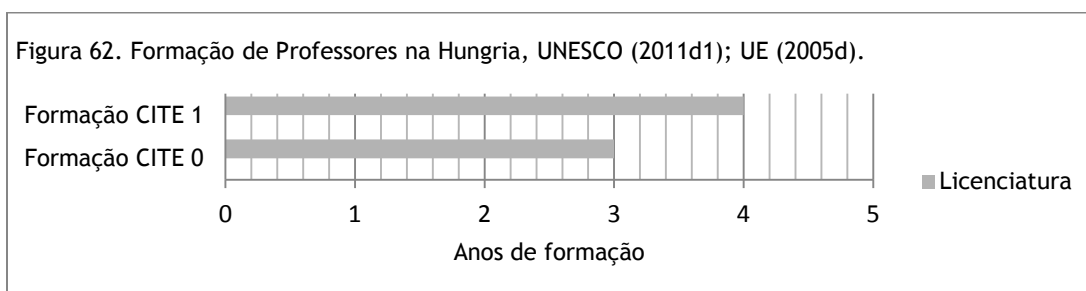
### 1.1.6.2. Hungria

O ensino obrigatório húngaro inicia-se aos 5 anos e termina aos 18 anos num sistema educativo que se divide em vários níveis, tal como se verifica na figura 61. Começa pela educação pré-escolar facultativa, *óvoda* (CITE 0), dos 3 aos 6 anos, sendo obrigatória a sua frequência dos 5 aos 6 anos. Seguidamente, os alunos transitam para uma estrutura única de ensino, *általános iskola*, dos 6 aos 14 anos, dividido por dois níveis: dos 6 aos 10 anos, *alsó tagozat* (CITE 1), e dos 10 aos 14 anos, *felső tagozat* (CITE 2). O ensino secundário superior, *gymnázium* (CITE 3), inicia-se aos 14 e termina aos 19 anos, sendo que os quatro primeiros anos são de frequência obrigatória (UE, 2013s).



Na Hungria, a formação de professores da educação pré-escolar (CITE 0) contempla três anos de estudos superiores, tal como ilustra a figura 62, baseados essencialmente na pedagogia, psicologia e preparação para lecionar a alunos do pré-escolar; um terço do curso é dedicado ao estágio/práticas de ensino.

A formação do professor do ensino primário (CITE 1) possui a duração de quatro anos de estudos superiores baseados nas disciplinas que irão lecionar: pedagogia, psicologia, sociologia e língua estrangeira para além da matemática, língua materna, ciências, expressão musical, física e educação visual. Os estudantes poderão enriquecer os seus conhecimentos em pedagogia, completando a sua formação com um mestrado, *master's degree*, ainda opcional neste país (UE, 2005d; UNESCO, 2011d1).

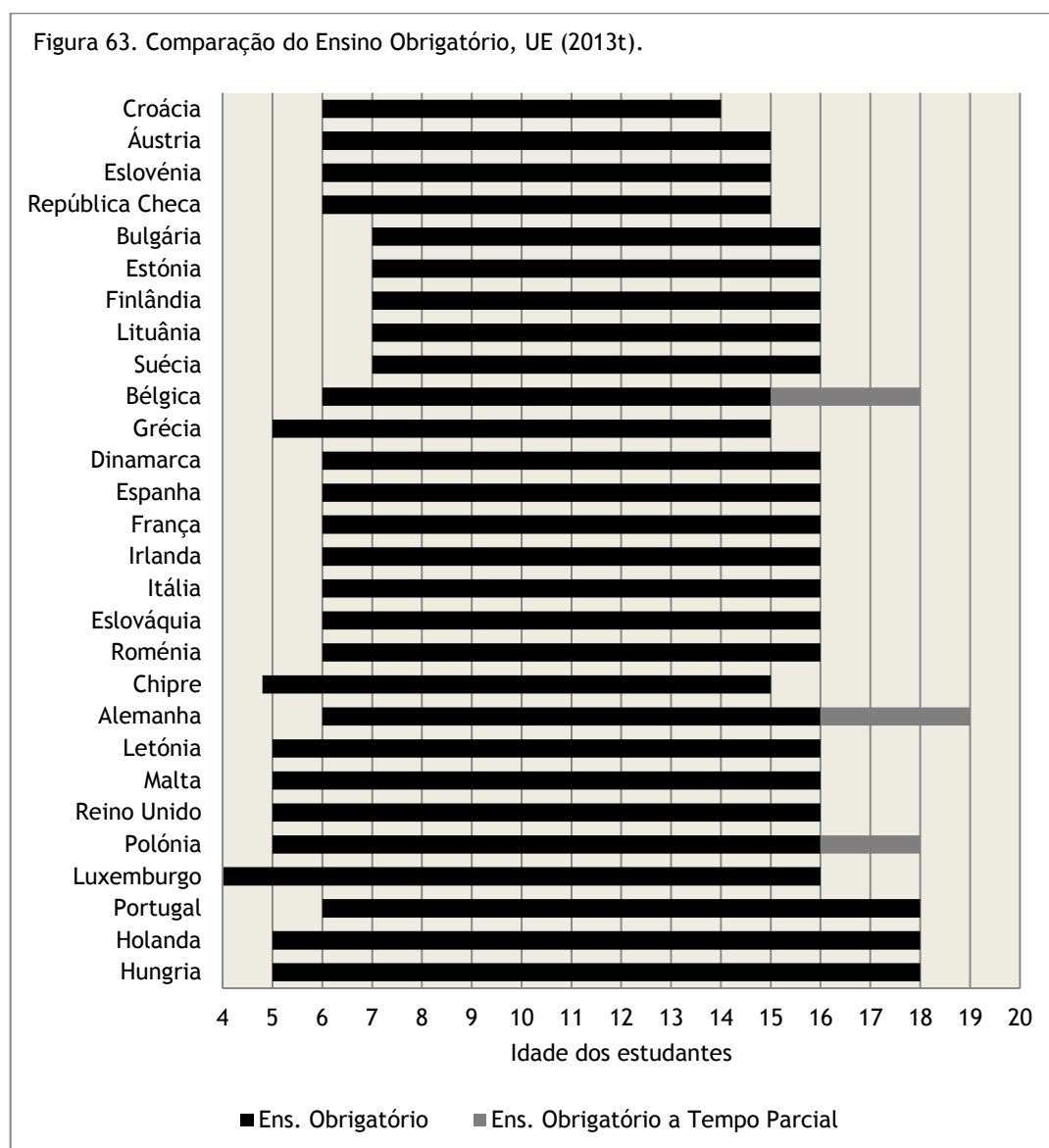


## 1.2. Síntese comparativa da Educação da UE 28

Um pouco por toda a Europa, as políticas educativas promovem a igualdade de oportunidades para que os seus estudantes tenham a possibilidade de adquirir as competências sociais e profissionais necessárias para se integrarem na sociedade. Para que tal aconteça, os países devem proporcionar a todos os seus alunos um ensino com características semelhantes. Nesta lógica, a seguir se apresenta uma análise comparativa do ensino obrigatório nos estados membros (UE 28).

### 1.2.1. Síntese comparativa dos sistemas educativos da UE 28

A figura 63 que se segue tem por objetivo proceder à síntese dos sistemas educativos na UE 28, no que concerne ao ensino obrigatório em cada estado membro.



A partir de dados recolhidos pela Eurydice (UE, 2012p), verifica-se que a escolaridade obrigatória tem aumentado praticamente em todos os estados membros com o principal objetivo de que todos os alunos possuam maior tempo de escolarização e obtenham um diploma de ensino de base. Deve salientar-se a este propósito que “uma das condições para criar uma população de bom nível educacional é a escolaridade prolongada” (UE, 2012p, p. 27). A tendência atual vai, portanto, nesse sentido, verificando-se também que os alunos têm tendência a iniciar a sua educação formal mais cedo.

Alguns países tal como a Grécia, o Chipre, a Letónia, a Hungria, a Holanda, o Luxemburgo e a Polónia têm um a dois anos de nível pré-escolar (CITE 0) incluídos no ensino obrigatório do sistema educativo do país destinados principalmente “a introduzir a criança de muito tenra idade num ambiente de tipo escolar” (UE, 2012p, p.31). Os restantes estados membros fazem coincidir o início do ensino obrigatório com o CITE 1, correspondendo o mesmo ao ensino primário ou à estrutura única consoante o modelo educativo do país (Thomas-Bion, 2010).

A frequência da educação pré-escolar tem vindo a alterar-se, com base nos números chave da educação de 2012 (UE, 2012p, p.14). Assim, de

2000 a 2009, na UE 28 as taxas de participação das crianças de 3, 4 e 5 anos na educação pré-escolar ou no ensino primário aumentaram, em média, de 15,3; 7 e 6,3 pontos percentuais, respetivamente, atingindo cerca de 77%, 90% e 94% em 2009. Em 2009, em alguns países praticamente todas as crianças de 3 anos estão inscritas na educação pré-escolar. (UE, 2012p, p.14)

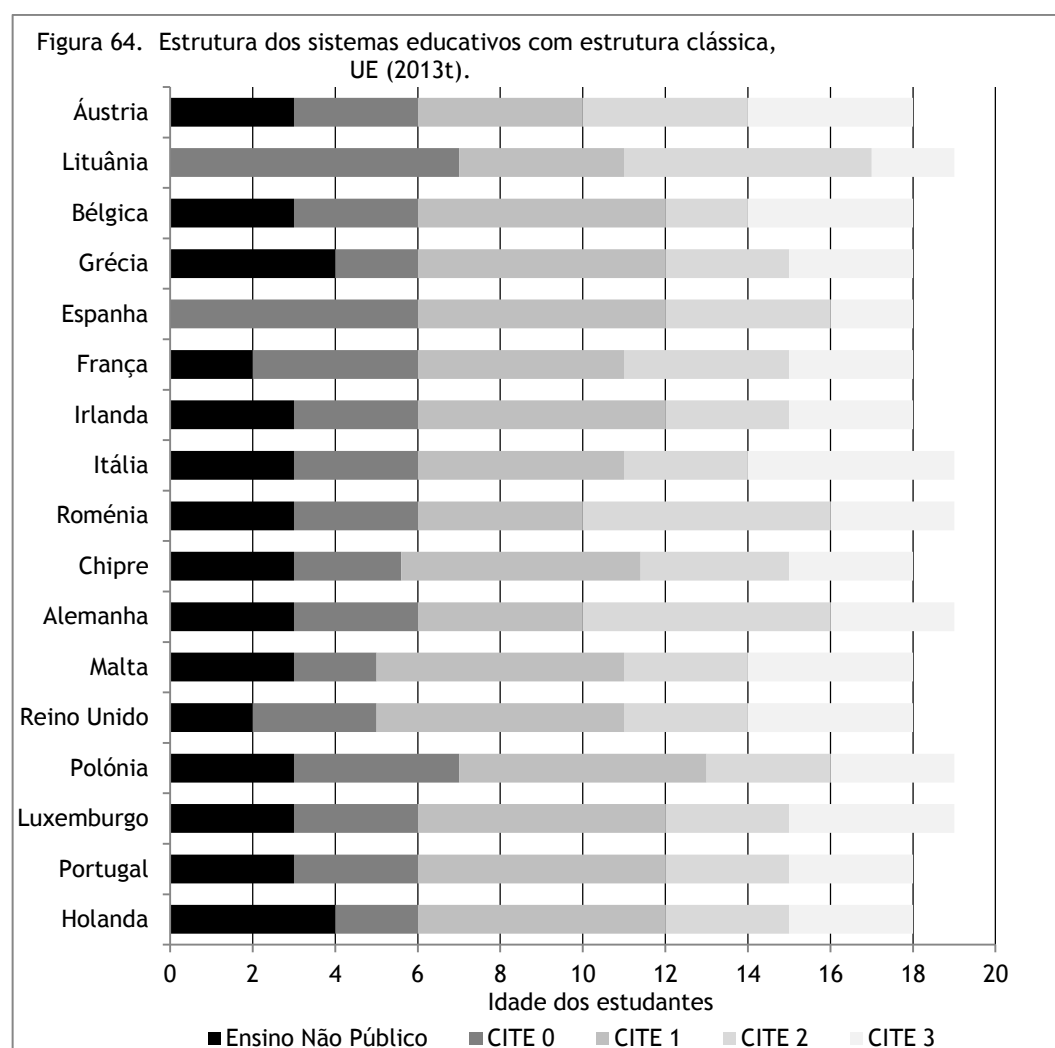
Os alunos frequentam cada vez mais este nível de ensino, sendo por isso o pré-escolar oferecido pela maioria dos estados membros e, sendo o mesmo pertencente ao ensino público sem, no entanto, ser obrigatória a sua frequência. Pela leitura da figura 63, pode aferir-se que o ensino obrigatório é iniciado aos 6 anos em 50% da UE 28. Dos cinco países que iniciam com 7 anos, só a Lituânia possui uma estrutura clássica.

Em relação ao término da escolaridade obrigatória, pode constatar-se que também tem aumentado a idade de saída dos alunos do sistema educativo (UE, 2012p). Os alunos finalizam os seus estudos, no mínimo, aos 14 anos na Croácia e aos 15 anos em seis países: a Áustria, a Eslovénia, a República Checa, a Bélgica, a Grécia e o Chipre. A maioria dos restantes estados membros, num total de 18 países, opta por obrigar os alunos a completar 16 anos de escolaridade. Os restantes três países, Portugal, a Holanda e a Hungria, são os que prolongam o ensino obrigatório até mais tarde (18 anos). No entanto deve-se realçar que a Polónia e a Bélgica também preveem esse ensino até aos 18 anos, ainda que os últimos 2 ou 3 anos, respetivamente, sejam de ensino obrigatório a tempo parcial. A Alemanha, por sua vez, com três anos de ensino obrigatório a tempo parcial, impulsiona o término dos estudos dos alunos até aos 19 anos.

### 1.2.2. Síntese comparativa da estrutura dos sistemas educativos da UE 28

Para enriquecer a comparação dos sistemas educativos da UE 28, a análise do ensino obrigatório existente em cada um dos estados membros completa-se com o confronto das estruturas dos sistemas educativos, o que permite visualizar outro aspeto importante: os anos de escolaridade atribuídos, por cada estado membro, a cada patamar escolar, obedecendo à CITE<sup>15</sup>.

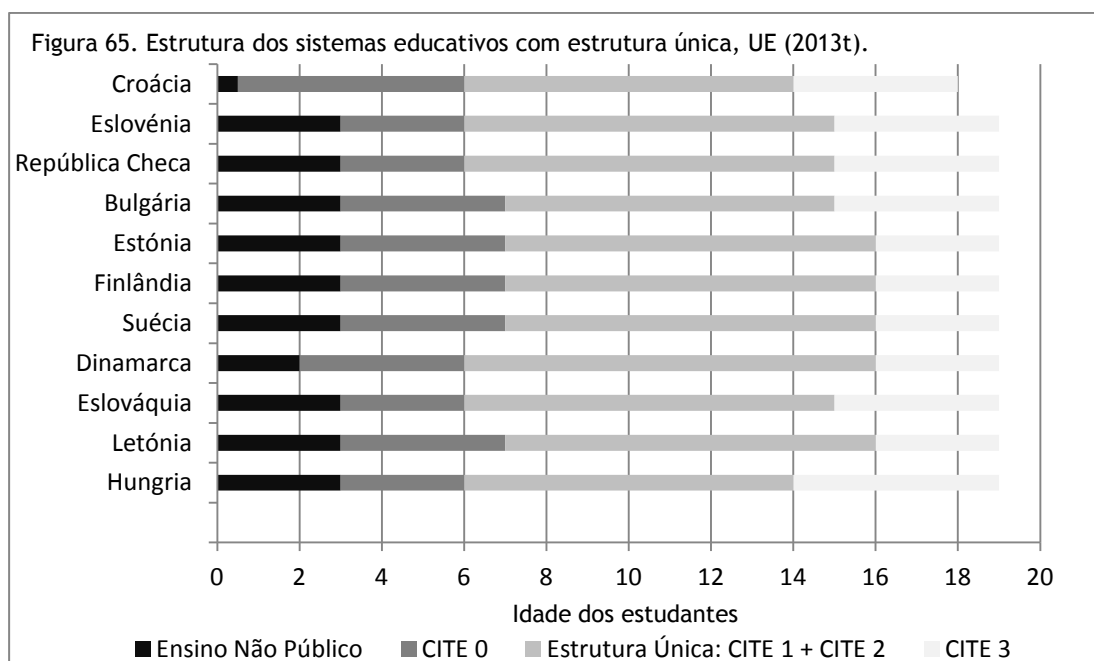
De entre os países da UE 28 analisados, relativamente aos sistemas de ensino, podem-se destacar dois grandes tipos de estruturas: uma clássica, obedecendo ao encaixe sucessivo dos diversos patamares dos níveis da CITE e outra de estrutura única em que o nível CITE 1 e CITE 2 formam um único nível, onde o ensino é distribuído de modo contínuo do início até ao final do ensino obrigatório sem transição entre o ensino primário e secundário inferior (UE, 2013t). Nessa sequência, resume-se, na figura 64, os países cuja estrutura é clássica.



<sup>15</sup> Instrumento de classificação que permite agrupar, compilar e codificar as estatísticas educativas no plano internacional (UNESCO, 2006a).

Da UE 28, pela leitura da figura 64, 17 países optam pela estrutura clássica, dos quais 14 preveem que os alunos frequentem, no mínimo, três anos de educação pré-escolar no nível CITE 0. De notar que surge a oferta da educação pré-escolar (CITE 0) a partir do nascimento em dois estados membros, até aos seis e aos sete anos, respetivamente, em Espanha e na Lituânia. A educação pré-escolar, embora não seja na maioria dos países contemplada no ensino obrigatório é cada vez mais disponibilizada a título gratuito para facilitar o seu acesso às classes sociais menos favorecidas (UE, 2012p). Em relação ao ensino primário, dos 17 estados membros, 11<sup>16</sup> optam por seis anos nesse nível (CITE 1), dois<sup>17</sup> países possuem apenas cinco anos e os restantes quatro<sup>18</sup> têm uma estrutura de quatro anos. De realçar que, de acordo com a classificação internacional, se considera que Portugal possui um ensino primário de seis anos, o que pressupõe que o 1º e 2º CEB formam apenas um nível (CITE 1). Os estados membros com mais anos no nível CITE 1 possuem em contrapartida, menos anos em um dos níveis do ensino secundário, inferior ou superior. A média de frequência do nível CITE 2 para os alunos dos estados membros é de três anos, o acontece em Portugal. No entanto, alguns países, como o Chipre, a Áustria, a Espanha, a França, a Lituânia, a Roménia e a Alemanha prolongam esse nível por quatro anos, e mesmo seis anos de escolaridade, apenas um, a Bélgica, reduz esse patamar a dois anos. A média de frequência do nível CITE 3 é de três anos, sendo que dois estados membros o reduzem a dois anos, a Espanha e a Lituânia, cinco países o aumentam para quatro anos, a Áustria, a Bélgica, Malta, o Reino Unido e o Luxemburgo, e um o propulsiona até cinco anos, a Itália.

Na figura 65 destacam-se os países cuja estrutura é única.



<sup>16</sup> Bélgica, Grécia, Espanha, Irlanda, Chipre, Malta, Reino Unido, Polónia, Luxemburgo, Portugal e Holanda.

<sup>17</sup> França e Itália.

<sup>18</sup> Áustria, Lituânia, Roménia e Alemanha.

Assim, a figura 65 ilustra os 11 países que optam pela estrutura única, em que os países de Leste e os países Nórdicos possuem maior tendência para escolher este tipo de sistema educativo.

Verifica-se que a média dos 11 estados membros prefere uma estrutura única de nove anos, tal como a Eslovénia, a República Checa, a Estónia, a Finlândia, a Suécia, a Eslováquia e a Letónia. A Dinamarca opta por uma estrutura única de 10 anos, enquanto a Croácia, a Bulgária e a Hungria a reduzem a oito anos. Tal como sucedeu com a estrutura clássica, os estados membros com menos anos de frequência na estrutura única aumentam os anos de estudo no ensino secundário superior (CITE 3). Relativamente a este nível, apenas um estado membro, a Hungria, opta por cinco anos nesse nível, os restantes dividem-se equitativamente em dois grupos, sendo que a Croácia, a Eslovénia, a República Checa, a Bulgária e a Eslováquia oferecem um ensino secundário superior de quatro anos enquanto a Estónia, a Finlândia, a Suécia, a Dinamarca e a Letónia lhe dedicam apenas três anos.

A frequência do nível CITE 0, em princípio, não faz parte da estrutura única com a exceção da Dinamarca que a inclui por um período de um ano e obriga à sua frequência. Também a Hungria, com um ano, e a Letónia, com dois anos, incluem o nível CITE 0 no seu ensino obrigatório embora este não seja integrado na estrutura única do sistema educativo.

Deve realçar-se que, comparando os 28 estados membros analisados, cinco obrigam a um ano de frequência no nível CITE 0, a Dinamarca, a Grécia, o Chipre, a Hungria, a Holanda. Outros três (a Letónia, o Luxemburgo e a Polónia) aumentam essa obrigação para dois anos. Embora seja cada vez mais procurado continua a ser um nível de ensino frequentado de modo opcional, na maioria dos estados membros (UE, 2012p).

### 1.2.3. Síntese comparativa entre os sistemas educativos e os resultados do programa PISA

Voltando a considerar os três pilares fundamentais da educação (OCDE, 2011a) que evidenciam a importância dos alunos aprenderem melhor, dos professores ensinarem melhor e finalmente dos sistemas educativos funcionarem melhor, parece interessante e pertinente analisar também os resultados do programa PISA (*Programme for international student assessment*/programa internacional da avaliação dos estudantes). Estes resultados permitem estabelecer três tipos de indicadores: indicadores de *performance* nos três domínios avaliados; os indicadores contextuais para associar os resultados às características dos alunos e dos estabelecimentos de ensino; e os indicadores de tendência, realçando a evolução ao longo de um determinado tempo (Thomas-Bion, 2010). Nesse sentido, a presente análise é realizada no intuito de poder comparar os resultados dos estados membros da UE 28 e de os relacionar com os diferentes sistemas educativos e respetivas estruturas de ensino a fim de aferir se existem algumas interligações.

O programa PISA é um estudo que permite medir as *performances* dos sistemas educativos dos diferentes países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

Económico em termos de desempenho dos alunos (OCDE, 2010). No âmbito deste estudo, e tendo em conta o facto de apenas se considerarem os 28 estados membros da UE, era suposto que se fizesse a análise dos mesmos. Contudo, verificou-se que dois estados membros não são passíveis de análise, um por não participar no programa da OCDE (Chipre) e outro (Malta) porque apenas participou na última edição do estudo, não tendo, por isso, ainda os seus dados disponíveis.

Dos estados membros signatários da Declaração de Bolonha, realça-se a posição da última avaliação realizada pelo programa PISA (2009)<sup>19</sup> a nível da leitura, da matemática e das ciências<sup>20</sup> quer a nível europeu, quer a nível mundial para obter uma perceção mais fidedigna dos resultados referidos, tal como ilustra a tabela 1.

Tabela 1  
Resultados do PISA 2009.

Estados Membros	Leitura	Matemática	Ciências	Média das três áreas <sup>21</sup>	Classificação a nível europeu (referente às três áreas)	Classificação a nível mundial (referente às três áreas)
Média da OCDE	493	496	501	497		
Finlândia	536	541	554	544	1º	3º
Holanda	508	526	522	519	2º	9º
Estónia	501	512	528	514	3º	13º
Alemanha	497	513	520	510	4º	14º
Bélgica	506	515	507	509	5º	15º
Polónia	500	495	508	501	6º	17º
Reino-Unido	494	492	514	500	7º	19º
Dinamarca	495	503	499	499	8º	21º
Eslovénia	483	501	512	499	9º	21º
Irlanda	496	487	508	497	10º	23º
França	496	497	498	497	10º	23º
Hungria	494	490	503	496	12º	25º
Suécia	497	494	495	495	13º	26º
República Checa	478	493	500	490	14º	27º
Portugal	489	487	493	490	15º	27º
Eslováquia	477	497	490	488	16º	29º
Letónia	484	482	494	487	17º	30º
Áustria	470	496	494	487	17º	30º
Itália	486	483	489	486	19º	32º
Espanha	481	483	488	484	20º	33º
Luxemburgo	472	489	484	482	21º	34º
Lituânia	468	477	491	479	22º	35º
Croácia	476	460	486	474	23º	36º
Grécia	483	466	470	473	24º	37º
Bulgária	429	428	439	432	25º	42º
Roménia	424	427	428	427	26º	44º

Fonte: Adaptado de OCDE (2010)

Como se pode ler na tabela 1, a Finlândia ocupa um lugar de destaque uma vez que aparece no topo da classificação, quer seja a nível da leitura, da matemática ou das ciências. Para os restantes estados membros, no que concerne apenas a leitura classificam-se, acima da média da OCDE, a Holanda, a Bélgica, a Estónia, a Polónia a Alemanha, a Suécia, a Irlanda, a França, a Dinamarca, o Reino-Unido, a Hungria, seguidos de, já com média inferior à média

<sup>19</sup> Os resultados da avaliação do programa PISA, sendo trienais, os de 2012 só serão divulgados em dezembro 2013, data posterior à entrega da presente investigação.

<sup>20</sup> Áreas avaliadas pelo programa.

<sup>21</sup> Os cálculos da autora, atribuindo o posicionamento dos estados membros, têm em conta os valores das médias das três áreas não arredondadas. O empate na graduação surge quando o valor da média das três áreas é exatamente o mesmo.



da OCDE, Portugal, a Itália, a Letónia, a Grécia, a Eslovénia, a Espanha, a República Checa, a Eslováquia, a Croácia, o Luxemburgo, a Áustria, a Lituânia, a Bulgária e a Roménia. No que diz respeito à classificação da matemática, posicionam-se, acima da média da OCDE, a Holanda, a Bélgica, a Alemanha, a Estónia, a Dinamarca, a Eslovénia, a França, a Eslováquia e a Áustria e com média inferior à média da OCDE, a Polónia, a Suécia, a República Checa, o Reino Unido, a Hungria, o Luxemburgo, a Irlanda, Portugal, a Espanha, a Itália, a Letónia, a Lituânia, a Grécia, a Croácia, a Bulgária e terminando uma vez mais com a Roménia. No que se refere às ciências, acima da média da OCDE encontram-se a Estónia, a Holanda, a Alemanha, o Reino Unido, a Eslovénia, a Irlanda, a Polónia, a Bélgica, a Hungria, e com média inferior à média da OCDE, a República Checa, a Dinamarca, a França, a Suécia, a Letónia, a Áustria, Portugal, a Lituânia, a Eslováquia, a Itália, a Espanha, a Croácia, o Luxemburgo, a Grécia, a Bulgária e finalizando com a Roménia.

Os resultados dos estudos PISA 2009 revelam que se classificam com média igual ou superior à da OCDE tanto países com uma estrutura clássica como com uma estrutura única de ensino. Pertencem ao ranking dos dez primeiros, quatro dos onze países com estrutura única e sete dos 17 países com estrutura clássica; podendo concluir portanto que tanto uma estrutura como outra revela potencialidades passíveis de colocar países nos primeiros lugares da classificação internacional dos resultados do programa PISA.

Em relação aos anos contemplados no ensino obrigatório também se pode verificar que não existe uma relação direta entre o aumento dos anos de escolaridade obrigatória e a qualidade do mesmo. De facto, nem sempre os países que possuem mais anos de ensino obrigatório apresentam melhores *performances*. Nos treze primeiros países classificados pelo relatório do programa PISA 2009, apenas se podem considerar os casos da Holanda e da Hungria, que com 13 anos de escolaridade obrigatória, se colocam respetivamente na segunda e décima segunda posição do ranking. Em sentido inverso, o Luxemburgo e Portugal, sendo dois dos treze piores colocados, possuem 12 anos de escolaridade obrigatória. Comparando em dois grupos<sup>22</sup>, sendo os treze primeiros e os treze últimos, pode-se considerar que não existe muita diferença entre eles, a escolaridade obrigatória oscila para o primeiro grupo, entre 9 e 13 anos de escolaridade obrigatória, e o segundo grupo entre 8 e 12 anos. Contudo, mais do que os anos passados na escola, embora tenham o seu contributo positivo para um desempenho de qualidade do aluno, importa o que se ensina, como se ensina e quando se ensina. A este respeito, Cavaliere (2007, p.1015) afirma que existem estudos que demonstram “que não há uma associação automática entre mais tempo e melhor desempenho ou vice-versa”.

Também se pode verificar que o facto de iniciar mais tarde a escolaridade obrigatória pode ser um fator positivo ao contrário do que se poderia prever; tanto a Finlândia como a Estónia, primeiro e terceiro classificados a nível europeu pelo PISA 2009, optam por uma

---

<sup>22</sup> De referir que tendo sido analisados apenas 26 membros da UE 28, porque, como se disse, dois não se submeteram ao programa, optou-se por os dividir em dois grupos de 13 países cada um a fim de proceder à sua comparação.

estrutura única de nove anos e iniciam o ensino obrigatório apenas aos sete anos. Esta etapa, iniciada mais tarde, pode mostrar a importância de se esperar que os alunos estejam mais maduros intelectualmente e melhor preparados para enfrentar a entrada na escolaridade obrigatória. O que se perde na fase inicial, ganha-se a seguir na facilidade de assimilação e capacidade de compreensão. Não se pode, no entanto, afirmar que iniciar a escolaridade obrigatória aos sete anos é sinónimo de bons resultados escolares, pois também a Suécia, a Lituânia e a Bulgária optam por esta situação e posicionam-se respetivamente na 13<sup>a</sup>, 22<sup>a</sup> e 25<sup>a</sup> a nível europeu.

Em relação à Finlândia, o primeiro classificado, pode afirmar-se, referindo Robert (2009; 2010), que o seu sucesso reside em diversos pontos, incluindo o início da escolaridade obrigatória apenas aos sete anos, permitindo que o aluno aproveite primeiro a infância devidamente. O sistema educativo centra-se no aluno, respeitando o ritmo e promovendo a autonomia de cada um, sem sobrecarregar o horário diário para que lhe reste tempo para outro tipo de atividades: desportivas, musicais, artísticas e manuais. Também permite que o aluno encontre um clima favorável à sua integração, deixando-lhe oportunidade de pensar e participar deliberada e voluntariamente nas aprendizagens para aumentar a motivação e facilitar a inclusão e evolução. Neste sistema, o saber vem por acréscimo; é o próprio aluno que o adquire e o constrói, o aluno é o ator da sua própria aprendizagem e o professor apenas um guia (Thomas-Bion, 2010).

Esta perceção mostra que os países que favorecem uma boa integração dos alunos, que lhes permitem evoluir ao seu ritmo, lhes proporcionam gosto pelo ato educativo, que os incentivam em todas as tarefas, que contribuem para formar cidadãos plenamente preparados para a vida ativa em sociedade, são os países que poderão conseguir obter maior sucesso escolar por parte dos seus alunos.

Segundo Serra (2000), o aluno merece ser formado tanto a nível pessoal, como cultural e afetivo pois a escola atual é vista “como um agente de socialização, que não apenas instrui, não apenas transmite conhecimentos ou transmite factores brutos, mas pelo que exprime, explicita, pelo que exclui e omite, também transmite valores, atitudes, maneiras de ver e entender o mundo” (Serra, 2000, p.4).

Outra evidência a considerar deriva dos resultados do estudo *PISA in focus* (OCDE, 2011b), o qual revela que os alunos que frequentam a educação pré-escolar possuem melhor desempenho do que os alunos que não a frequentaram. No entanto, os alunos com dificuldades socioeconómicas têm maior dificuldade em frequentar a educação pré-escolar. Os países que revelam uma classificação mais elevada são os que não estabelecem entraves no acesso à educação pré-escolar dos alunos, independentemente do nível socioeconómico. A educação pré-escolar representa um nível de educação fundamental para desencadear bases positivas para uma aprendizagem ao longo da vida e assim permitir à criança poder alcançar mais facilmente um possível sucesso escolar.

No entanto, os resultados não são sempre tão lineares pois dos resultados dos 26 estados membros analisados na perspetiva do PISA 2009 (OCDE, 2010), verifica-se que a

Holanda, a Polónia, a Dinamarca e a Hungria se posicionam respetivamente na 2<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> posição do ranking, existindo nestes países pelo menos um ano de nível CITE 0 que pertence ao ensino obrigatório do sistema educativo. Inversamente, também a Letónia, o Luxemburgo e a Grécia optam pela mesma política educativa e classificam-se respetivamente na 17<sup>a</sup>, 21<sup>a</sup> e 24<sup>a</sup> posição. De realçar também que todos os estados membros ainda não referidos se posicionam nos restantes lugares sem obrigar à frequência desse nível de ensino mas apenas proporcionando a possibilidade de o frequentar.

Em relação a Portugal, o relatório da OCDE (2011a), permite verificar uma melhoria notória nas três áreas, quando comparado com as avaliações anteriores<sup>23</sup>, aproximando-se da média da OCDE (2011, p.4). Portugal também conseguiu melhorar os resultados mais baixos dos alunos, mantendo uma certa estabilidade nos resultados com melhor *performance* dos outros alunos (OCDE, 2011a, p.13). Segundo o mesmo estudo, Portugal alcança o sexto lugar dos países da OCDE cujo sistema educativo melhor equilibra as assimetrias socioeconómicas, sendo ainda o país que tem a maior percentagem de alunos carenciados com excelentes níveis de desempenho na leitura.

Uma das consequências visíveis nos resultados do PISA 2009 é o desaparecimento das disparidades entre países ricos e pobres, o que mostra que o nível económico já não é fator condicionante dos resultados do desempenho dos alunos (OCDE, 2011a, p.3).

Os países com os melhores resultados são os países que acolhem os alunos com todas as suas diversidades (competências, interesses, meio social) e lhes oferecem um ensino individualizado adaptado às suas necessidades. A transição de ano apenas é efetuada se os alunos obtiverem aproveitamento e mostrarem provas de que são possuidores das competências necessárias para poderem progredir, seja no meio escolar, seja no meio profissional. No entanto, não se pode reprovar um aluno de modo sistemático e contínuo pois este facto seria um motivo da desistência dos alunos do sistema educativo, sendo a saída da escolarização vista como mais negativa do que a reprovação de um ano letivo.

Robert (2006) considera que a dimensão das turmas também não é um fator determinante nos resultados de desempenho dos alunos, associando-se mais à qualidade dos professores, aos seus métodos e à sua motivação. Todavia, não se pode dissociar o método escolhido pelo professor com o número de alunos por turma porque o professor não consegue trabalhar da mesma maneira com um grupo reduzido ou com um grande grupo. A este propósito, e não contradizendo a sua posição anterior, Robert (2006, p.5) afirma “l’importance du nombre d’adultes par enfants dans l’éducation préscolaire” e no que se refere ao ensino primário e secundário inferior, a ajuda de outros professores “des assistants d’éducation” para grupos restritos de alunos com dificuldades pode ser uma mais-valia, permitindo assim que o professor trabalhe melhor com o restante grupo. Exemplo dessa prática é a Finlândia que tem turmas com um número reduzido de alunos, no máximo 25 alunos, sendo que a média normal é de 20 alunos, e o professor responsável da turma partilha

---

<sup>23</sup> A leitura dos relatórios (2003 para 2006) mostra que a posição relativa de Portugal tem vindo a melhorar.

o seu trabalho com um professor de apoio que ajuda diariamente tanto o grupo todo, como um grupo de alunos que necessite de um apoio mais individualizado (Robert, 2006). No entanto, o relatório da OCDE (2011c) revela contudo que mais do que a redução do número de alunos por turma, se deve ter em conta a motivação dos professores, pois um professor motivado consegue alcançar melhores resultados.

A qualidade do sistema educativo está intrinsecamente interligada com a qualidade da formação dos seus professores pois o desempenho dos alunos é o produto do que acontece na sala de aula. Como tal, os países com bons resultados são os que mais privilegiam, na seleção de professores, a qualidade (OCDE, 2011a).

#### 1.2.4. Síntese comparativa da formação de professores do CITE 0 e do CITE 1

Schleicher (2012) afirma que, com a comparação geral em relação aos estados membros da UE 28, signatários da Declaração de Bolonha, se verifica um esforço no sentido de uniformizar as formações do espaço europeu, destacando uma formação de professores que se rege por um novo diploma de estudos. Evidencia-se um mestrado habilitador para a docência; uma formação que privilegia o modelo simultâneo e uma universidade que passa a ter um papel mais importante por se tornar mais presente. Ainda se considera que o Estado detém mais controlo na formação, a nível externo através dos exames realizados ou na colocação de professores; uma aproximação do ensino primário (CITE 1) e do ensino secundário inferior (CITE 2) nos diversos sistemas educativos que tem repercussões no que respeita a coerência na formação de professores do respetivo ciclo de ensino (UE, 2012p; UNESCO, 2011a – d1).

Para completar esta comparação, pretende dar-se uma visão sucinta da formação de professores da educação pré-escolar e do ensino primário<sup>24</sup> dos estados membros da UE, ilustrada na tabela 2 abaixo.

---

<sup>24</sup> Denominação utilizada pelos documentos oficiais da Eurydice da UE contemplando 1º e 2º CEB do ensino básico português

Tabela 2  
*Estudos necessários para a formação de professores na UE 28.*

País	Anos de formação do professor do CITE 0	Tipo de Diploma	Anos de formação do professor do CITE 1	Tipo de Diploma
Croácia	3	Licenciatura	3+2	Mestrado
Áustria	8º ano + 5	CITE 3/4 <sup>25</sup>	3	Licenciatura
Eslovénia	3	Licenciatura	3+2 ou 4+1	Mestrado
República Checa	9º ano + 4	CITE 3/4	3+2	Mestrado
Bulgária	3	Licenciatura	3/4 ou 4/5	Licenciatura
Estónia	3/4 ou 4/5	Licenciatura	3+2	Mestrado
Finlândia	3	Licenciatura	5	Mestrado
Lituânia	5	Licenciatura	4	Licenciatura
Suécia	3	Licenciatura	4	Licenciatura
Bélgica	3,5	Licenciatura	3	Licenciatura
Grécia	3	Licenciatura	4 (ou 5)	Licenciatura
Dinamarca	4 (ou 5)	Licenciatura	4	Licenciatura
Espanha	3,5	Licenciatura	4	Licenciatura
França	4	Licenciatura	4	Licenciatura
Irlanda	3+2	Mestrado*	3+2	Mestrado*
Itália	3	CITE 3/4	3	Licenciatura
	5	Licenciatura	5	Licenciatura
	Ens. Sec. Prof. + 4			
Eslováquia	Ens. Sec. Norm. + 2	CITE 3/4	3+2 ou 2+3	Mestrado
	2 ou 3	Licenciatura		
Roménia	3	Licenciatura*	3	Licenciatura*
Chipre	4	Licenciatura	4	Licenciatura
Alemanha	9º ano + 4	CITE 3/4	3+2	Mestrado
Letónia	2	Licenciatura	4	Licenciatura
Malta	2	CITE 3/4	3+1 ou 4	Licenciatura
Reino Unido				
Inglaterra	3/4 ou 3+1	Licenciatura	3/4 ou 3+1	Licenciatura
Irlanda do Norte	4 ou 3+1	Licenciatura	4 ou 3+1	Licenciatura
Escócia	3+1 ou 4+1	Licenciatura	3+1 ou 4+1	Licenciatura
País de Gales	3/4 ou 3+1	Licenciatura	3/4 ou 3+1	Licenciatura
Polónia	3	Licenciatura*	3	Licenciatura*
Luxemburgo	4	Licenciatura*	4	Licenciatura*
Portugal	3+1,5	Mestrado*	3+2	Mestrado
Holanda	4	Licenciatura	4	Licenciatura
Hungria	3	Licenciatura	4	Licenciatura

\* Inserido pelo investigador, para destacar a situação em que o mesmo diploma permite lecionar tanto no nível CITE 0 como no nível CITE 1.

Fonte: Adaptado de CIDAL, 2008; Paor, 2009; UE, 2010c; Flitner, 2011; UNESCO, 2011a – d1; UE, 2012p.

A partir da análise da tabela 2 e, equacionando os diplomas exigidos pelos diferentes estados membros, verifica-se que a estrutura do espaço educativo comum europeu fica aquém das expectativas, na pretensão de uniformizar os diplomas, com graus equivalentes, e principalmente na introdução de um segundo ciclo de estudos na formação de professores, o mestrado habilitador para a docência. Na realidade, a formação de professores tenta timidamente integrar-se no mundo europeu em torno do Processo de Bolonha, continuando os estados membros a adotar modelos de formação diferentes porque estão em concordância com o passado educativo de cada um embora, tentando perspetivar um futuro comum aos 28, ainda que persistam algumas divergências.

O Processo de Bolonha exige um aumento de qualidade na qualificação profissional dos docentes, prolongando os anos de estudos dos cursos e impondo diplomas mais elevados. Prevê-se uma continuidade gradual desta política, devendo a formação académica de

<sup>25</sup> O CITE 3 corresponde ao ensino secundário superior e o CITE 4 corresponde ao ensino pós-secundário.

professores sofrer uma reorganização de conteúdos tendo em vista um aperfeiçoamento da qualidade dos estudos e da formação de docentes europeus tentando que os créditos atribuídos para as diferentes formações sejam iguais e transferíveis de um estado para outro de modo a facilitar a mobilidade docente (Niclot, 2010).

Para poder responder a estes desafios, alguns países procederam a uma alteração radical em relação à estrutura e ao nível de qualificação dos cursos de formação de professores pois substituíram a formação profissional até agora suficiente para se tornar professor, por uma formação universitária, em universidades ou instituições de ensino superior equivalentes (cf. §.1.1). Todavia, o nível de qualificação que os estudantes devem alcançar para responder às exigências da formação de professores varia ainda de estado membro para estado membro. Verifica-se que nem todos procederam a adoção de cursos de nível superior para formar os educadores que lecionam na educação pré-escolar (CITE 0), como também ainda nem todos apontam um mestrado como obrigatório para se tornar professor do nível CITE 1, equivalente ao 1º e 2º CEB do ensino básico português. A uniformização ainda não foi alcançada embora se tenha verificado um aumento do requisito mínimo exigido para a habilitação para a docência (UE, 2009d).

A formação inicial dos professores do ensino obrigatório<sup>26</sup> é geralmente de tipo simultâneo nos diversos estados membros. É necessário, para lecionar nesse nível de ensino, que o futuro professor tenha seguido estudos superiores com um programa específico no domínio da educação. E, comparando o funcionamento e o modelo do período da PES da formação de professores, pelos estados membros da UE, persistem dois modelos: o simultâneo (ou integrado) e o consecutivo<sup>27</sup>. A maioria dos estados membros opta pelo modelo simultâneo (ou integrado) alternando formações teóricas e profissionais. A escolha por este modelo tem vindo a aumentar na formação de docentes em relação a todos os níveis de ensino, já que “em quase todos os países europeus, os docentes da educação pré-escolar e do ensino primário são formados pelo modelo integrado” (UE, 2012p, p.119).

Nos novos modelos de formação, é conferida mais responsabilidade à que deve saber articular formação e investigação para desenvolver projetos didáticos coesos, preparando à profissão de ensino realçando a importância da profissionalização. A formação na universidade ou em uma instituição equivalente facilita a ligação da formação com a investigação que se prevê um elemento fundamental para o enriquecimento e o melhoramento da prática docente (Boissinot, 2010). O professor só consegue superar os problemas do quotidiano educativo se ele próprio encontrar a solução, pesquisando, investigando para inovar. No panorama europeu, concretamente nos estados membros, a formação de professores é atualmente cada vez mais ligada às universidades ou instituições

---

<sup>26</sup> Como já se verificou na §1.2.1, na maioria dos estados membros o ensino obrigatório contempla o ensino primário (CITE 1) e o ensino secundário inferior (CITE 2).

<sup>27</sup> No modelo simultâneo (ou integrado), a componente prática é intercalada com a componente teórica em simultâneo desde o início do curso. O modelo consecutivo, inicia-se pela componente teórica seguida da componente prática de modo sequencial e, geralmente, apenas no final do curso.

de ensino superior porque os cursos profissionais, secundários e pós-secundários de nível CITE 3/4<sup>28</sup>, têm tendência a ser substituídos por cursos superiores.

Esta situação implica que a formação de professores se revista agora de mais prestígio, o que deveria atrair mais candidatos à profissão; no entanto, na realidade, em alguns países, um pouco por toda a UE 28, a atratividade da profissão é cada vez menor devido às condições de trabalho desfavoráveis e à falta de estabilidade na carreira docente. Em consequência desta situação, já existem alguns países, tais como a Bélgica, a Alemanha e o Luxemburgo, que têm, neste momento, poucos professores qualificados no terreno (UE, 2012p). A diminuição drástica de estudantes candidatos a este curso também poderá provocar, dentro de alguns anos, a mesma situação noutros países.

Como já foi referido, o Estado está presente na formação de professores, “infiltrando-se” através diversas posturas: pela imposição de exames que permitem o acesso à profissão, ou pela realização de concursos para deliberar a colocação de professores, entre outros consoante a tradição histórica de cada estado membro.

Em relação à aproximação do CITE 1 e do CITE 2, tenta-se harmonizar a sequência de ciclos de estudo; se em Portugal a tendência é a de unir o 1º CEB e o 2º CEB pela própria formação profissional, também nos estados membros, 11 países identificados com estruturas únicas (ver §1.2.2), a aproximação dos CITE 1 e 2 é muito evidente pois tentam que o aluno não sinta uma separação entre estes dois níveis. Independentemente das diferentes estruturas dos sistemas educativos dos estados membros, o esforço vai no sentido de haver uma coerência e um seguimento natural entre as diferentes etapas do sistema educativo (FR, 2012a).

Os pontos essenciais dos números chave da educação na Europa 2012 (UE, 2012p) realçam que as sucessivas reformas pretendem oferecer uma educação de base para todos e um aumento global da qualidade do ensino na Europa. Esta situação conduz a um aumento de jovens qualificados, no setor terciário, tendo como consequência “um número crescente de jovens com qualificações excessivas para o tipo de emprego que encontram” (EU, 2012p, p.13). Porém, se os investimentos permanecem inalterados em alguns países; outros, devido à crise económica, reduzem-nos, o que se repercute de modo imediato na qualidade da educação.

A formação de professores deve adaptar-se a todo este conjunto de novas realidades, e nomeadamente ao facto de os alunos passarem cada vez mais tempo na escola; praticamente um terço das suas vidas se associa ao sistema educativo, o que se torna um acontecimento relevante e com um impacto bastante importante. Nunca antes este fenómeno tinha sucedido e, por isso, lança-se um novo desafio para os docentes: devem agora estimular os alunos constantemente ao longo da vida devido às exigências e readaptações obrigatórias que a sociedade e o mercado de trabalho implicam. Na sequência do Processo de Bolonha no ensino superior, passou-se de uma escola da aprendizagem passiva para uma escola de

---

<sup>28</sup> Este tipo de formação mantém-se todavia em seis estados membros: Alemanha, Áustria, Irlanda, Malta, Eslováquia e República Checa.

competências; logo este facto também implica mudanças na própria formação de docentes. Jobert (2003, p.222) explica que esta transformação deve promover a “capacidade de obter um desempenho em situação real de trabalho”. Ou ainda se associa com o “saber-mobilizar” de que fala Perrenoud (1998a, p.4) para permitir aos professores desenvolver as ferramentas necessárias que os ajudarão a enfrentar situações reais, difíceis e, por vezes, insólitas.

O atual papel do docente é, portanto, diferente do de outrora já que a sua função vai para além da sala de aula e da escola envolvente. Ele deve acompanhar as transformações sociais, económicas e científicas que caracterizam a sociedade atual. Para além de possuir, cumulativa e equilibradamente, qualidades éticas, morais, intelectuais, científicas, pessoais, interpessoais e afetivas de modo a permitir, numa sociedade em plenas transformações sociais, que o professor seja um recurso indispensável no equilíbrio emocional dos alunos. De facto, nele recaem cada vez mais responsabilidades, devido às alterações das políticas educativas unirem-se em torno de um objetivo principal; “melhorar a qualidade da educação” (UE, 2008, p.3).

O ponto forte da Europa reside no investimento da formação e na sua valorização porque é, sem dúvida, a ferramenta mais forte para se tornar mais competitiva e poder impulsioná-la ao mais alto nível das economias emergentes.

#### 1.2.4.1. Formação de Professores para o nível CITE 0

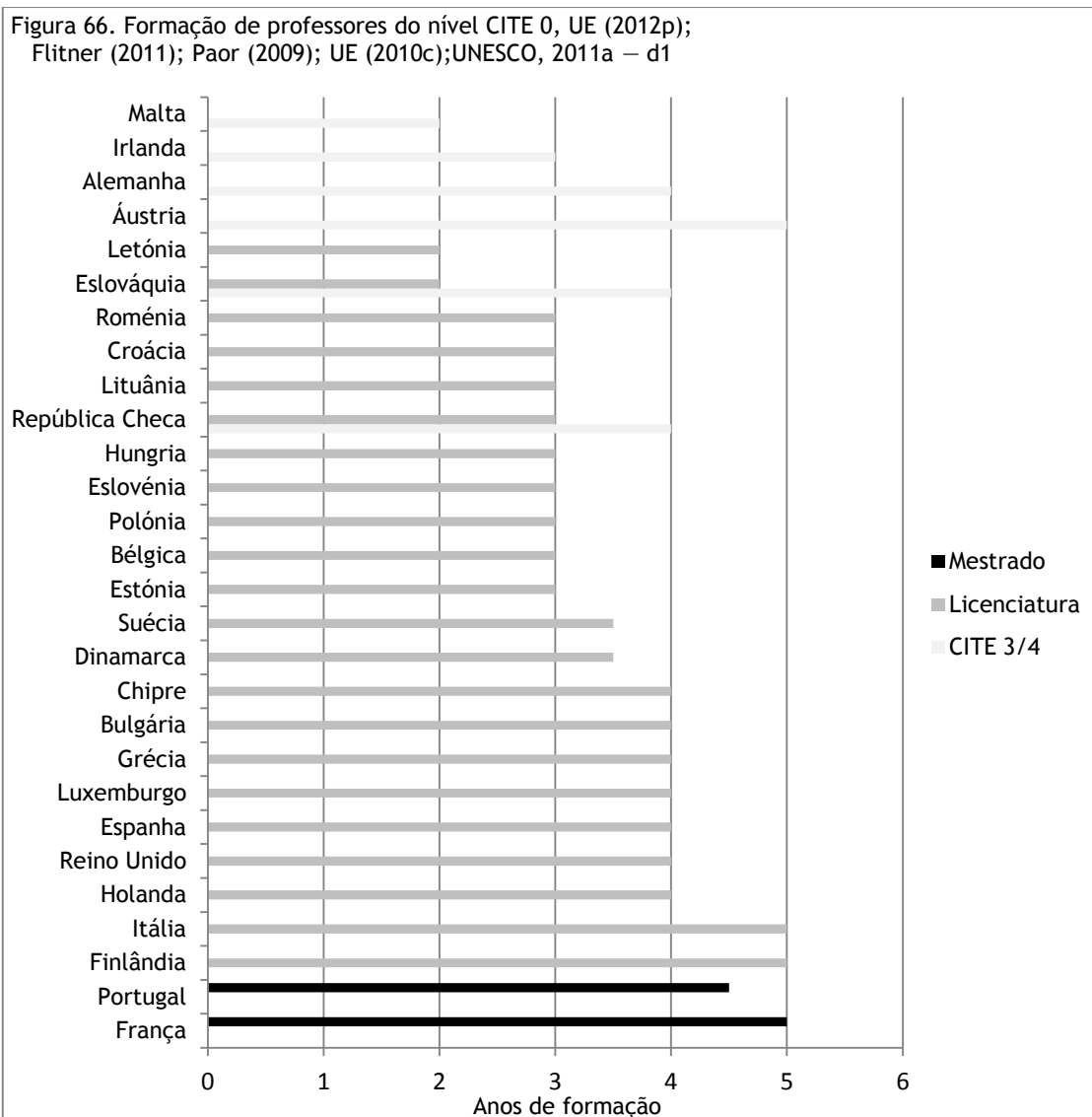
Como foi demonstrado na §1.2.4, para lecionar na educação pré-escolar persistem muitas divergências ao nível da formação nos diversos estados membros. Para uns, é necessário apenas um curso profissional, um curso secundário ou um diploma do ensino superior de dois anos, todos de nível CITE 3/4. Em seis estados membros – Alemanha, Áustria, Eslováquia, Irlanda, Malta e República Checa – ainda é possível ser educador apenas com um curso profissional de nível CITE 3, ensino secundário superior, ou de nível CITE 4, pós-secundário não superior. No entanto, na República Checa e na Eslováquia, já se introduziram outras possibilidades de nível superior, como frequentar uma licenciatura, para a formação de educador mas sem renunciar às que já existiam antes do Processo de Bolonha.

Para outros, impõe-se a obtenção de um diploma de três ou quatro anos do ensino superior; no entanto, também já aparecem alguns países, como França e Portugal, que obrigam à obtenção de um mestrado para poder ensinar neste nível de ensino. Todos os outros estados membros, constituindo uma maioria, exigem uma licenciatura. Deve alertar-se para o facto de as licenciaturas serem diferentes entre elas já que persiste uma heterogeneização no que respeita à estrutura, à organização e ao tempo de formação. Se na maioria dos países, as licenciaturas para se tornar professor da educação pré-escolar (CITE 0), são de três e quatro anos, também aparecem licenciaturas de apenas dois anos, como na Letónia, e outras de cinco anos, como em Itália e na Finlândia.

A figura 66 apresenta as formações em vigor na UE 28, relativas a cada estado membro, para se formar em professor da educação pré-escolar (CITE 0). Os países



apresentam-se em função do diploma requerido (CITE 3/4, licenciatura, mestrado) e os anos atribuídos a cada um.



A leitura da figura 66 permite notar ainda a persistência de duas possibilidades de formação na República Checa e na Eslováquia. Por sua vez, para a mesma formação, cinco países exigem cinco anos de estudos variando no tipo de diploma, seja do nível CITE 3/4 para a Áustria, seja de licenciatura para a Finlândia e a Itália ou seja ainda de mestrado para a França e Portugal. Nessa sequência, pode ser pertinente questionar se, nestes cinco países, a formação de professores se assemelha, sendo só o rótulo do nível que é distinto.

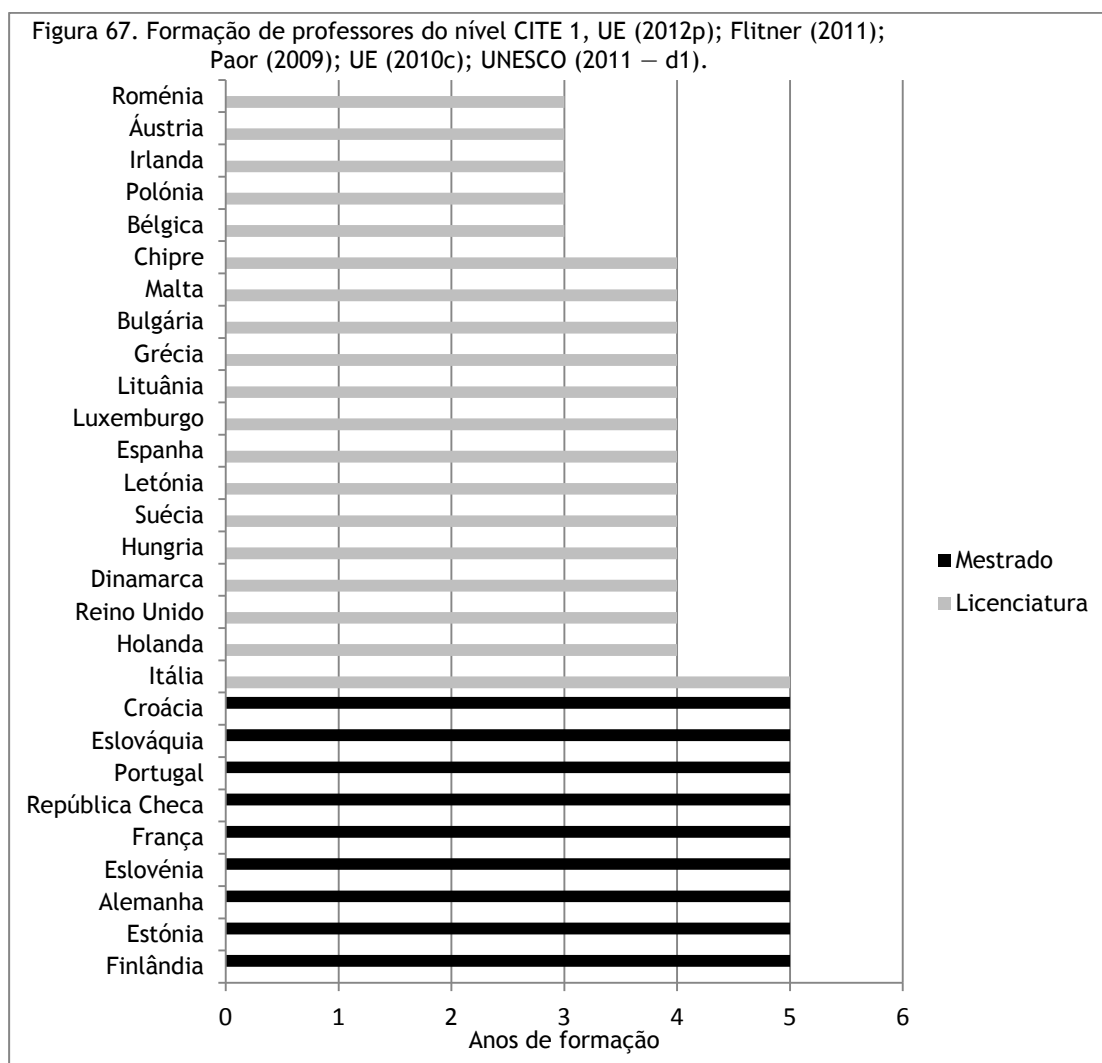
Na observação dos três países com o número de anos de formação inferior – só de dois anos – em Malta, na Letónia e na Eslováquia, verifica-se a correspondência destes dois anos com o nível CITE 3/4 e com a licenciatura. Estes exemplos são os mais discrepantes, mostrando a falta de coerência no EEES, podendo refletir uma grave dissonância na procura de harmonia na UE. Ainda focando a Finlândia, pelo sucesso escolar revelado (cf. §1.2.3), e

observando os restantes cinco primeiros classificados no PISA 2009, nenhum exige um mestrado para a formação do professor de educação pré-escolar (CITE 0) e apenas o primeiro país exige uma licenciatura de cinco anos, optando os restantes pelas licenciaturas de três ou quatro anos, sendo que o quarto classificado ainda exige um diploma de formação de quatro anos de nível não superior (CITE 3/4).

#### 1.2.4.2. Formação de Professores para o nível CITE 1

Para lecionar no nível CITE 1 (1º e 2º CEB), a maioria dos estados membros exige um diploma superior equivalente a três ou quatro anos, embora a grande tendência seja a adoção do mestrado habilitador para a docência deste nível de ensino (UE, 2012p).

A figura 67 abaixo reflete essa realidade e apresenta as formações em vigor na UE 28, relativas a cada estado membro, para obter uma formação de professor do ensino primário – 1º e 2º CEB (CITE 1). Os países apresentam-se em função do diploma requerido (licenciatura, mestrado) e os anos atribuídos a cada um.



De facto, o professor do CITE 1 exige uma formação universitária ou equivalente em instituições de ensino superior, sendo que a licenciatura é o mínimo exigido pela grande maioria dos estados membros (UE 28), ainda que muitos apontam para um mestrado tal como a Croácia, a Eslováquia, Portugal, a República Checa, a França, a Eslovénia, a Alemanha, a Estónia e a Finlândia. Tal como sucede com a formação de professores da educação pré-escolar (CITE 0), também a duração da formação de professores do 1º e 2º CEB (CITE 1) tem sido prolongada, implicando o aumento do diploma exigido para o exercício na profissão (UE, 2009d).

Salienta-se que cinco países possibilitam que a mesma formação permita aos recém-formados que lecionem tanto no CITE 0 como no CITE 1, ou seja na educação pré-escolar e no 1º e 2º CEB. O Luxemburgo, a Polónia, a Roménia permitem que tal aconteça apenas com aprovação de uma licenciatura enquanto outros dois, França e Portugal, exigem a obtenção de um mestrado. Refere-se ainda que Portugal é um dos países em que a obtenção de um mestrado permite a formação para dois níveis de ensino, na subdivisão particular: educação pré-escolar e ensino do 1º CEB ou ensino do 1º e 2º CEB.

A este propósito afirma-se que “faz todo o sentido que o professor do pré-escolar tenha uma formação semelhante em muitos aspectos ao professor do 1º CEB, evitando que aquele nível de ensino se constitua como um mundo à parte e de menor importância social e educacional do que o ensino básico” (Alarcão, 1997, p.4). No entanto, esta situação ainda não se reflete na prática da maioria dos estados membros que não atribui a mesma importância à formação do professor do CITE 0 e à do professor do CITE 1, 1º e 2º CEB porque, se a formação não universitária permanece para a formação da educação pré-escolar, já não existe no que concerne à formação do professor do 1º e do 2º CEB.

#### 1.2.5. Síntese comparativa entre a formação de professores e os resultados do programa PISA

Para contemplar a análise já iniciada com o sistema educativo, é intuito do investigador analisar os resultados do programa PISA (cf. §1.2.3) e relacioná-los com a formação de professores da UE 28, a fim de aferir se existem também algumas semelhanças entre eles.

Deve referir-se que, estando ainda em fase de reorganização, tanto a nível do sistema educativo como da formação de professores, é um pouco prematuro estabelecer relações entre a formação de professores e os resultados do relatório de 2009, mas o mesmo serve pelo menos de indicação em relação ao que já foi efetuado.

A comparação entre os anos necessários para a formação de professores da educação pré-escolar e 1º e 2º CEB e os resultados obtidos na classificação de PISA 2009 mostra que o número de anos de formação não é sinónimo de qualidade em termos de resultados positivos das aprendizagens dos alunos.

Pode salientar-se que a Finlândia é o país da UE com melhor classificação em relação aos resultados obtidos pelos alunos. Nesta perspetiva, não tendo outra fonte de riqueza, investe muito em termos de quantidade e qualidade na formação de professores e seleciona os possíveis aspirantes a professores logo no ato de candidatura à profissão, exigindo que apenas os melhores prossigam esses estudos. Deste modo, se os melhores estudantes ingressam na formação, automaticamente com uma formação de qualidade, esses bons alunos tornam-se excelentes professores porque fazem parte de uma elite.

Dos treze primeiros lugares no ranking dos estados membros (PISA 2009<sup>29</sup>), compara-se o tipo e o tempo de formação de professores do CITE 1 porque coincide quase sempre com os primeiros anos do ensino obrigatório. Verifica-se que entre os treze primeiros, cinco países, a Finlândia, a Estónia, a Alemanha, a Eslovénia e a França, exigem um mestrado e que as licenciaturas presentes são, normalmente, de longa duração à exceção da Bélgica, Polónia e Irlanda, que alcançam respetivamente o quinto, o sexto e o décimo lugar e que exigem apenas uma licenciatura de três anos para a formação dos seus professores. Os estados membros que se posicionam nos últimos treze lugares do ranking, a nível europeu, são estados membros que exigem uma licenciatura para a formação de professores do CITE 1, duas com apenas três anos de estudos, na Áustria e na Roménia, e as restantes com quatro anos de estudos, na Letónia, em Espanha, no Luxemburgo, na Lituânia, na Grécia, na Bulgária ou ainda cinco anos de estudo, com uma licenciatura em Itália e um mestrado na República Checa, em Portugal, na Eslováquia e na Croácia. No entanto, tanto a República Checa como Portugal e a Eslováquia se posicionam imediatamente na décima quarta, décima quinta e décima sexta posição e muito próximos da média da OCDE, apenas a Croácia se posiciona em 23º lugar afastando-se dessa média. Pode adiantar-se que, comparando os 13 melhores e os 13 piores classificados dos 26 estados membros analisados, o mestrado pode ser uma mais-valia na formação de professores.

Este nível deve permitir ampliar os conhecimentos do estudante na área específica da sua especialidade no intuito de aperfeiçoar os saberes adquiridos na formação base combinando-os com a profissionalização ou ainda com uma vertente mais orientada para a investigação. Dado que pertence a um segundo ciclo de estudos, o mestrado requer, por parte do estudante, um empenho mais profundo, um rigor redobrado e um trabalho efetivo adequado ao nível de ensino.

Por um lado, o facto de elevar o diploma de formação para um nível de mestrado não é suficiente para se transformar numa formação de qualidade porque, mais do que o título do diploma, é necessário que a formação contemple um leque variado de conteúdos, acompanhados gradualmente de um nível de exigência cada vez maior. Se assim for, o nível de mestrado pode aumentar o prestígio da formação de professores e, por sua vez, o estatuto

---

<sup>29</sup>De referir que tendo sido analisados apenas 26 membros da UE 28, porque, como se disse, dois não se submeteram ao programa, optou-se por os dividir em dois grupos de 13 países cada um a fim de proceder à sua comparação.

do professor, a profissão e a remuneração, elementos fundamentais para atingir a qualidade da formação na sua totalidade. Por outro lado, o tipo de formação também tem a sua relevância e o seu impacto tanto na formação de professores como no sistema educativo pelo que a UE definiu, em 2005, princípios comuns relativos às competências e qualificações dos docentes no sentido de uniformizar a formação de professores (Malet, 2010, p.60), tendo como principal consequência a introdução do segundo ciclo de estudos no sistema de formação que está hoje a ser aplicado em um terço dos estados membros da UE, o que implica consecutivamente uma continuidade da evolução convergente na formação de professores independentemente do nível de ensino.

#### 1.2.6. Considerações gerais sobre a formação de professores na UE 28

A partir de 2007, os estados membros privilegiam na formação de professores a aquisição de competências para poder responder às novas necessidades das turmas nas escolas. Deste modo, a Alemanha, o Reino-Unido e Portugal viram-se na obrigatoriedade de reformar os seus sistemas de formação dando mais ênfase à aquisição de competências pedagógicas. No entanto, a formação académica e a formação profissional têm proporções diferentes em cada estado membro não existindo ainda uniformização (FR, 2012a).

Para além de preocupar-se em certificar competências que poderiam servir de base para qualquer tipo de profissão, o sistema educativo insiste em dotar os alunos de ferramentas que lhes permitam ser competentes e competitivos no seio da sociedade independentemente do ramo profissional a seguir. O ensino superior tem responsabilidades acrescidas devido à necessidade de concorrer no mercado contemporâneo. Heitor (2003) afirma a esse respeito que

parece caber ao ensino superior a responsabilidade de responder a novas solicitações de criação e circulação de conhecimento [...] à medida que nos vamos apercebendo das oportunidades, mas também das fraquezas da economia do conhecimento que emerge, e sobretudo da sociedade de aprendizagem em que vivemos. (Heitor, 2003, p.1)

De facto, para além de produzir e transmitir conhecimentos, para poder confrontar-se com a concorrência económica existente, não só na Europa, mas também a nível internacional, a educação deve produzir uma mão-de-obra qualificada para que, uma vez inserida na população ativa, seja o motor do crescimento económico (Amara & Baumann, 2008; Niclot, 2010).

Antes de entrar no mercado de trabalho, o candidato a professor deve passar por uma etapa essencial – a PES/estágio. Esta deve estar integrada na formação e merece que lhe seja atribuída a devida importância porque é o momento que permite a “integração de saberes” (Alarcão et al., 1997, p.9), estabelecendo uma relação interinstitucional entre dois

mundos: o da escola, local de estágio, e o da instituição de ensino superior, local onde recebe a formação superior. É, sem dúvida, um momento a privilegiar em toda a formação, uma vez que inclui a formação prática em contexto escolar e permite a aplicação dos conhecimentos teóricos fornecidos pela formação prévia, este processo é guiado por professores tutores que acompanham e ajudam os estudantes a adquirir as competências necessárias à profissão de professor. Assim, os futuros professores continuam a aprender em contacto direto com o que pretendem fazer profissionalmente, em contexto de sala de aula com alunos reais e com o apoio de professores mais experientes para os ajudar a refletir, a criticar de modo construtivo, a tornar-se melhores profissionais a partir de costumes, métodos e trabalhos estandardizados relacionados com as tradições da prática de ensino. A equipa de profissionais que auxilia a sua entrada na profissão, embora ainda a nível de estágio, deve servir de guia na sua entrada no mundo profissional, permitindo assim que o estagiário construa o seu próprio caminho por tentativas e erros, refletindo e melhorando de modo a tornar-se num bom profissional.

Para que esta etapa seja benéfica, os professores que apoiam a PES devem promover nos estagiários em fase terminal de formação a capacidade de refletir, de desenvolver um espírito crítico para poder solucionar problemas que surjam na atividade profissional, formando assim profissionais reflexivos, competentes e atingindo o estatuto de investigador (Marquez, 2009; Valente, 2010).

No que concerne o conteúdo das formações, ainda subiste uma grande autonomia por parte da instituição de ensino superior em relação à escolha dos planos de estudo e dos seus conteúdos. No que se refere à especialização das matérias lecionadas, na maioria dos estados membros a formação inicial forma professores altamente especializados em apenas uma ou duas disciplinas. O professor primário continua a ser um especialista das disciplinas gerais, incluindo-se, neste caso concreto, o professor generalista em Portugal com habilitação para as quatro áreas de especialização: português, matemática, história e geografia e ciências da natureza.

Já no que respeita a entrada na carreira profissional de professor, prevalecem dois grandes tipos de organização: uma primeira que prepara os professores no momento de entrada na carreira com uma fase final que habilita à docência ou uma segunda que introduz medidas de apoio aos professores principiantes no sentido de os ajudar a integrar-se na profissão. Alguns estados membros, ainda poucos, juntam as duas modalidades para preparar melhor o futuro professor; sendo este um objetivo preponderante, será normal ver cada vez mais países a seguir este rumo (FR, 2012a).

Alguns países, tal como a Espanha, a Grécia, a Itália e o Chipre, obrigam à frequência de uma formação durante o período probatório<sup>30</sup> dos primeiros anos da carreira profissional. Esta fase de iniciação é acrescentada à formação profissional obrigatória para que os

---

<sup>30</sup> O período probatório corresponde ao primeiro ano escolar de exercício efetivo da profissão docente, na categoria de professor, sendo, geralmente, acompanhado por outro docente experiente, com a categoria de professor titular, com base num plano individual de trabalho.

estudantes adquiram as competências dos professores experientes (DGEC, 2010), para além de ser uma etapa que requer uma avaliação positiva para prosseguimento no mundo da educação com repercussões na sua carreira profissional.

No caso concreto de Portugal, a entrada no mercado de trabalho não é fácil pois aparecem inúmeras alterações na vida do recém-formado; para além de transitar do estatuto de estudante para o estatuto de professor, sofre alterações no seu modo de vida quer seja em relação à localização geográfica da sua colocação, quer seja em relação à instabilidade profissional, implicando uma readaptação das relações familiares, pessoais e sociais. Deve realçar-se que o recém-formado não recebe qualquer apoio específico à entrada na profissão por parte do Ministério da Educação. É entregue a si próprio, podendo ou não receber ajuda de colegas que voluntariamente se predispõem a integrá-lo, apoiá-lo, encaminhando-o para aperfeiçoar o seu percurso profissional. Este primeiro contacto seria uma mais-valia se for bem concretizado pois tem como objetivo permitir ajudar os principiantes nos primeiros anos de serviço, fazer com que se motivem para continuar a lecionar, melhorar a qualidade do ensino e devolver um *feedback* à instituição de formação para que também se consiga aperfeiçoar a formação inicial de base.

A vertente académica da formação inicial de professores é, sem dúvida, um dos pontos essenciais da sua qualidade e uma etapa essencial para aceder à profissão. Tal como define Estrela (2002, p.18), é “um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada”. No entanto, a formação inicial não se pode considerar como uma meta final pois é apenas um primeiro patamar de muitos outros que se constroem ao longo do percurso profissional de um professor. Este processo é contínuo, com vista a um aperfeiçoamento permanente, tal como refere Formosinho (2009, p.147), ao afirmar que a formação inicial deve representar a “etapa de um processo que é inerente à globalidade do percurso profissional”.

Os professores devem equacionar as necessidades de que precisam em relação à atualização da formação e à aquisição de conhecimentos, qualificações e competências. O processo de formação é um contínuo e gradual com vista a um aperfeiçoamento profissional (DGEC, 2010; García & García, 1992) porque por mais completa que seja a formação inicial, nunca consegue acompanhar as atualizações que ocorrem ao longo de toda a carreira profissional. A formação não pode ser considerada como um fim; exige que o professor esteja em constante reflexão sobre e para a profissão (Dewey 1933; Shön, 1983; Kemmis, 1985; Shön 1992; Zeichner 1993; Alarcão, 1996; Serrazina, 1998), ideia reforçada pelo novo perfil de professor desenhado pelo Processo de Bolonha porque só com esta reflexão redobrada se consegue acompanhar o progresso científico e tecnológico da sociedade.

O bom profissional, para não cair em desuso, deve apostar numa formação ao longo da vida para atualizar a formação inicial (Delors et al., 1996; UE, 2001). A sua evolução só será positiva se a formação de base já o é. Por isso, a formação contínua serve de aperfeiçoamento permanente pois não se transforma um produto negativo em positivo com

formações esporádicas e que, embora sejam avaliadas, não penalizam diretamente o diploma já adquirido pelo professor que o habilita para a docência.

Dada a importância desta formação ao longo da vida, pode afirmar-se que o tempo destinado ao período de formação inicial por si só não é tão relevante; não é por ser de longa duração que o estudante se torna mais competente. O tempo dedicado à formação também é muito proveitoso se for acompanhando o percurso profissional do professor, principalmente em início de carreira, tal como acontece em Portugal através de ações previstas pela Portaria 352/86 de 8 de julho (PT, 1986a) e no Decreto-Lei 344/89 de 11 de outubro, no art. 25º, cap. III (PT, 1989).

As duas formações são importantes e completam-se mutuamente, a formação de base é essencial para que possa surgir uma formação ao longo da vida proveitosa e que requalifique os profissionais, tornando-os cada vez melhores. A este propósito, Delors et al. (1996, p.105) afirmam que se observa a tendência de que “quanto mais formado se é, mais desejo se tem de formação”.

A formação deve então “favorecer a capacidade de cada um construir os seus próprios mecanismos de pensamento e encorajar a capacidade de refletir sobre o que se passa à volta do professor” (Seco, 2005, p.83). Para tentar adaptar-se a estes novos desafios, pretende formar um novo perfil de professor que seja altamente qualificado e habilitado para a docência. Esta fase torna-se cada vez mais exigente por parte da sociedade porque as famílias, os alunos, os colegas, os profissionais e os próprios professores pretendem aumentar o nível de sucesso educativo, devendo estabelecer relações diferentes das de outrora com a família, transmitir valores, utilizar as novas tecnologias, tratar cada vez mais de burocracias e adaptar-se às constantes mutações políticas. O docente transforma-se num especialista dotado de muito profissionalismo porque a profissão exige um trabalho complexo, rigoroso e específico.

Com a implementação do Processo de Bolonha, o apoio prestado aos estudantes também é diferente, para além das horas de atendimento que existiam, os professores das instituições do ensino superior prestam apoio tutorial. A tutoria é um processo que envolve a ativação de recursos a vários níveis, sejam eles culturais, didáticos, pedagógicos ou ainda relacionais (Perrenoud, 1998b), tendo como objetivo o desenvolvimento total do estudante (Alarcão et al., 2006). Tal situação implica uma forma nova de trabalhar que até ao momento não existia; os professores não eram formados para saber como trabalhar durante as horas de tutoria. Eles adaptam-se e tentam responder a este novo desafio, fazendo com que as tutorias melhorem a formação e as práticas através da investigação, para que a aprendizagem global origine assim uma certa satisfação dos estudantes (Santos, 2010).

O novo espaço educativo europeu coloca ao nível da formação de professores desafios no sentido de conceder graus e diplomas que devem ser comparáveis, equivalentes e exequíveis a fim de “aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na UE” (UE, 2002b, p. 8). Para melhorar a qualidade da educação, deve-se, por sua vez, também aperfeiçoar a formação de professores porque os envolvidos no processo



educativo, estudantes, candidatos a professores e formadores, são os intervenientes ativos e mais predispostos para interferirem no terreno do sistema educativo. Deve fomentar-se a vinda para esta profissão de estudantes altamente qualificados, satisfeitos com a formação no sentido de assim se reunirem as condições necessárias para enfrentar os desafios da profissão a nível pessoal, profissional e social porque da formação inicial depende a capacidade dos professores responderem aos repto lançados pela sociedade.

Já que “[o] conceito de qualidade na educação requer um conjunto de capacidades e competências, sem esquecer a motivação” (UNESCO, 2006b, p.49), os países têm de investir na formação inicial de professores, permitindo que estes sigam uma formação específica para poder fornecer um serviço de excelência. Só assim será possível ter uma educação de qualidade que, por sua vez, será propícia a fornecer bons resultados e satisfação na aprendizagem dos alunos. É incontornável que “o ofício de professor, sendo cada vez mais exigente, reclama também uma formação de qualidade cada vez maior (...) para além das fronteiras dos conhecimentos e técnicas do passado” (Leite, 2003, p.2).

A UE conseguiu atingir alguns dos objetivos pré-definidos pelo Processo de Bolonha que serve de elemento impulsionador de transformações nas universidades a nível nacional, mas que cada país aplica nos campos pretendidos e a seu ritmo. É um processo contínuo que se vai desenvolvendo ao longo dos anos, atingindo metas e propondo outras para o futuro, sempre no intuito de melhorias de qualidade e equidade. A melhoria do ensino poderá permitir superar muitas das dificuldades económicas e sociais que a Europa enfrenta atualmente, sendo para isso necessário um grande investimento neste domínio (Auduc, 2011). Por isso, o aperfeiçoamento dos sistemas educativos é uma preocupação na UE, bem como no mundo. Assim, a formação dos profissionais tem de evoluir para melhorar a *performance* de cada país em relação aos resultados apresentados nos diversos rankings. Ao investir na educação, o país forma professores cada vez mais competentes. Nesta lógica, estes bons profissionais formam, por sua vez, bons alunos.

### 1.3. A formação de professores em Portugal

Uma resenha histórica da formação de professores em Portugal pode ser traçada a partir de um marco importante: a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, PT,1986b). Assim, acompanhando a evolução do contexto nacional é possível aferir se as alterações implementadas vão ao encontro das políticas de melhoramento para atingir não só a qualidade tão desejada pelos países da UE mas também a satisfação dos envolvidos na formação de professores.

A primeira versão da LBSE surgiu em 1986 com a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (PT, 1986b). Em consequência, a formação de professores passa a ser contemplada nas Escolas Superiores de Educação (ESE). Antes da LBSE, a formação de professores era reservada a um certo número de instituições, escolas normais primárias, escolas do magistério primário, escolas primárias superiores, escolas normais superiores, escolas normais de educação de

infância e universidades. Com a LBSE, assiste-se a um maior investimento da parte do Estado na educação escolar obrigatória dos alunos e também na formação de professores, tendo sido em 1986, que o ensino obrigatório subiu de 6 para 9 anos e foi criado o primeiro curso nas ESE dos politécnicos. O Decreto-lei n.º 59/86, de 21 de março (PT, 1986c), estabeleceu o referencial genérico das atividades das ESE no que respeita a formação inicial de educadores de infância e professores do ensino primário (Pintassilgo, 2012).

Ainda neste ano, a Portaria n.º 352/86, de 8 de julho (PT, 1986a), estabeleceu os princípios gerais da “actuação das escolas superiores de educação no respeitante à formação inicial de educadores de infância, professores do ensino primário e professores do ensino básico”. Os cursos de professores das variantes de ensino básico foram divididos em oito, respeitando as áreas: Português, História e Ciências Sociais; Português e Francês; Português e Inglês; Matemática e Ciências da Natureza; Educação Visual; Educação Musical; Educação Física; Trabalhos Manuais.

A duração do curso de educadores de infância (CITE 0) e a dos professores do ensino primário (CITE 1) foi definida para seis semestres (Campos, 1995). Por sua vez, o curso de professores do ensino básico (CITE 1) contava com oito semestres, em que os seis primeiros semestres tinham de “garantir uma formação globalmente equivalente” (PT, 1986a) à do curso de professores do ensino primário. Verificou-se uma grande autonomia das instituições, fazendo com que persistisse ainda uma grande diversidade em relação aos planos de formação. Ao Ministério da Educação cabe reconhecer que as instituições de ensino superior qualificam para a docência e que obedeçam à estrutura legal orientadora, englobando uma componente de prática pedagógica e outra de ciências de educação nas proporções indicadas na tabela 3 que se segue.

Tabela 3  
*Estrutura dos cursos de formação de professores em 1986.*

Cursos	Prática pedagógica	Ciências da educação
Educadores de infância	22,5% a 27,5%	20% a 25%
Professores do ensino primário	20% a 25%	15% a 20%
Professores do ensino básico	22,5% a 27,5%	12,5% a 17,5%

Fonte: Portaria n.º 352/86, de 8 de julho (PT, 1986a)

Foram definidos ainda, dois modelos da prática pedagógica referida, diferenciando em parte as ESE dos politécnicos e as universidades propriamente ditas. No caso dos politécnicos, o estudante assume a docência de uma turma, ou várias turmas (no caso do 2º CEB), com o acompanhamento de dois professores: o cooperante da escola que o acolhe e o supervisor da instituição onde recebe a formação. Cabendo, no entanto, a avaliação à instituição formadora enquanto o cooperante recebe um suplemento honorário pago pela instituição de formação. O estudante da prática pedagógica, por sua vez, não tem qualquer contrato com o Ministério da Educação nem recebe qualquer tipo de vencimento. No segundo modelo de prática pedagógica, mais frequente nas universidades, o Ministério da Educação já está muito mais presente, quer seja na escolha do local de estágio, quer na realização de um

contrato provisório com o estagiário. Neste modelo, há remuneração correspondente ao horário de trabalho. O estágio é realizado com turmas específicas para esse efeito e a avaliação é da responsabilidade de ambas as instituições envolvidas, a que acolhe e a que forma. O professor cooperante também recebe um suplemento de vencimento assumido pelo Ministério da Educação para além de usufruir de uma redução no horário letivo (Campos, 1995).

Os cursos de formação de professores da educação pré-escolar e do 1º CEB optam por um modelo de estágio integrado e são fornecidos pelos politécnicos e universidades novas. O curso de formação de professores do 2º CEB articula-se com o de formação no 1º CEB. A habilitação para a docência do 2º CEB aponta para a docência de uma ou de um grupo de disciplinas nas quais o estudante recebeu uma formação aprofundada. Os cursos do 2º CEB estão mais organizados em torno da especificidade das disciplinas lecionáveis no 2º CEB do que propriamente da generalidade necessária para lecionar no 1º CEB. Embora, este professor seja especialista e bivalente, este curso cuja estrutura permite a profissionalização em dois ciclos tem como consequência “a ausência de formação específica para o 1º CEB e a sua diluição num currículo vocacionado para áreas disciplinares e para um público que, na maioria dos casos, tinha como primeira opção o 2º CEB” (Pereira, Carolino & Lopes, 2007, p.214). Em relação às ciências da educação, as disciplinas que prevalecem são a psicologia, a sociologia da educação, a metodologia ou didática geral e as metodologias ou didáticas específicas, que são oferecidas apenas pelas ESE.

A formação do professor do 1º CEB foi estabelecida em duas vertentes: uma específica, que apenas forma o estudante para esse nível de ensino, e outra que passa a integrar-se numa formação dupla onde predomina a formação disciplinar do 2º CEB. A formação do 1º CEB incluída na do 2º CEB aparece quase como um suplemento porque, na altura, poucos estudantes planeavam a sua carreira profissional direcionada para o 1º CEB. No entanto, por razões relacionadas com as colocações de professores, muitos foram forçados a optar por essa via, independentemente da vocação, tendo chegado ao 1º CEB professores recém-formados mais para uma variante do que para a monodocência (Pereira, Carolino & Lopes, 2007).

As consequências desta formação estão ainda no terreno atual do sistema educativo; os professores tiveram de se readaptar à nova função para a qual eles eram colocados, sendo que a maioria que se especializou no 1º CEB não pensa hoje lecionar no 2º CEB porque já não se sente capaz de ensinar a variante da sua formação. Se, por um lado, hoje não pensam ingressar na carreira do 2º CEB, por outro lado, também no início de carreira não pretendiam, na sua maioria, concorrer ao 1º CEB, e não possuíam a preparação básica tão específica para o 1º CEB como os colegas apenas formados para este nível de ensino. Assim sendo detentores de uma licenciatura, alguns, até conseguiam, na escala de graduação nos concursos, situar-se à frente de professores específica e exclusivamente formados para este ciclo de ensino.

A Portaria 352/86, de 8 de julho, ao possibilitar este tipo de formação, teve, na perspetiva de Alarcão et al. (1997, p.12), repercussões negativas<sup>31</sup> na colocação de professores perante inúmeras turmas porque uma formação deste tipo não consegue nem preparar corretamente um professor do 2º CEB na sua área específica nem um professor do 1º CEB acumulando lacunas em áreas gerais, para além de desvalorizar o 1º CEB como saída profissional. Se é possível concorrer ao mesmo nível que os outros candidatos e se ainda há possibilidade de concorrer a outro código de recrutamento, obviamente que o estudante opta pela lei da maior oferta sem considerar a melhor preparação pois, com as dificuldades em encontrar emprego, quanto mais forem as possibilidades melhor, embora a profissão sofra as repercussões e fique com menos prestígio e qualidade.

De seguida, a formação de professores passou a ser orientada pelo Decreto-Lei 344/89, de 11 de outubro (PT, 1989), que define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário. Já na década de 90, escassos anos depois da introdução da LBSE e a resultante liberalização da formação inicial de professores, as universidades passaram a formar professores para qualquer nível de ensino. Também a partir dessa data, as instituições privadas, embora não sejam alvo de estudo da presente investigação, começaram a formar professores (Pereira, Carolino & Lopes, 2007).

As alterações à primeira versão da LBSE, surgidas com a Lei n.º 115/97 de 19 de setembro (PT, 1997), definem a passagem dos cursos de professores do 1º CEB e educadores de três para quatro anos, tendo sido as ESE obrigadas a reestruturar os seus cursos. Alterou-se a formação inicial de professores do 1º CEB e de educação pré-escolar, passando de ensino médio para ensino superior. Os professores e educadores formados nessas áreas podiam então obter agora uma licenciatura e eram formados na especificidade escolhida. As variantes de Professores do Ensino Básico do 2º CEB continuaram a formar professores para os dois níveis de ensino. A igualdade de diplomas vem revalorizar a formação de educadores de infância e de professores do 1º CEB, tendo também recolocado este último curso na opção de escolha dos candidatos ao ensino superior.

O Decreto-Lei n.º 255/98, de 11 de agosto (PT, 1998), ofereceu a possibilidade aos profissionais já no terreno de “regularizarem” a sua situação profissional para que os educadores de infância e os professores dos ensinos básicos e secundários, titulares de um diploma de bacharelato ou equivalente para prosseguimento de estudos, adquirissem o grau de licenciatura, uniformizando assim o grau académico para todos os professores.

Na educação pré-escolar e no 1º CEB, o professor era o professor da turma que lecionava todas as disciplinas, no entanto o professor do 2º CEB, sendo um ensino organizado por áreas disciplinares de formação básica, era um professor por área como prevê a LBSE. No

---

<sup>31</sup> As variantes que permitiam a profissionalização nos dois ciclos de ensino, algumas mais vocacionadas para as expressões — Educação Física, Educação Visual; Educação Musical e Trabalhos Manuais — colocavam algumas dúvidas sobre a competência desses professores no 1º CEB.

entanto, Alarcão et al. (1997), denunciavam que esta prática nem sempre é aplicada porque cada vez mais o professor do 2º CEB se associa apenas a uma disciplina. Também, em relação ao 2º CEB, Alarcão et al. (1997) defendiam já nessa altura que a estruturação de um 2º CEB por disciplinas não é viável porque os alunos do 5º e 6º ano de escolaridade não estão preparados pedagógica e cientificamente para este tipo de organização, antecipando-se já a necessidade de formação de um professor generalista, o que viria a acontecer com a implementação do Processo de Bolonha. Em relação à educação pré-escolar e ao ensino do 1º CEB, também se alertou para o desajuste na separação destes dois níveis devido aos seus muitos pontos comuns (Alarcão et al., 1997).

Nesse momento, com a introdução dos cursos de formação de professores nas ESE e a possibilidade de concluir uma licenciatura em professores do 1º CEB e em educação para a infância, a duração dos cursos prolonga-se, os diplomas exigidos são de nível superior e alguns cursos de formação de professores já preveem a possibilidade de lecionar em dois níveis de ensino na área de especialidade em uma ou duas disciplinas afins.

O Processo de Bolonha, iniciado em 1999, teve repercussões na formação de professores em Portugal, nomeadamente com a introdução do Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro, que determina os princípios reguladores de instrumentos para a criação do EEES. As suas implicações tiveram em conta as formações que permitem a obtenção de um grau de ensino superior ministradas pelos estabelecimentos de ensino superior.

Outra consequência da implementação do Processo de Bolonha foi a reestruturação do ensino superior em três ciclos de estudo, sendo que a habilitação para todos os níveis de ensino passou a ser obrigatoriamente o mestrado (2º ciclo de estudos), o que sugere “assumir que a lógica da quantidade deve dar definitivamente lugar à lógica da qualidade” (Ponte, 2006, p. 10).

No ano 2007/2008, as licenciaturas passaram a ter uma duração de três anos e os mestrados de cinco anos de um modo global. No caso específico de se profissionalizar apenas num domínio (educação pré-escolar ou 1º CEB), “o aludido mestrado tem a dimensão excepcional de 60 créditos” (PT, 2007, p.1320) corresponde a um ano letivo; completando assim quatro anos de formação. No que concerne a especialização na educação pré-escolar e ensino do 1º CEB de 90 créditos corresponde a quatro anos e meio de formação e o mestrado permitindo uma profissionalização em ensino do 1º e 2º CEB de 120 créditos tem uma duração de cinco anos de formação.

Para se ser professor tornou-se agora necessário obter aprovação no mestrado respetivo à sua especialidade independentemente do nível de ensino a que se pretende lecionar. Nesta sequência, surgiu uma nova formação, proporcionando outras hipóteses para além de uma formação em dois níveis e duas áreas afins, aparecendo a figura do professor generalista até ao 2º CEB (43/2007; PT, 2007) com a devida habilitação para a docência.

Este novo perfil suscita ainda muitas dúvidas por ser uma novidade no sistema educativo. Os primeiros estudantes formados estão agora a iniciar o seu percurso docente nas escolas, sendo ainda colocados apenas em uma ou duas áreas. A nível da formação, esta

aproximação “ao 1º e não ao 3º ciclo” tal como afirmam Alarcão et al. (1997, p.17) implica de imediato que os cursos que permitem tornar-se professor do 2º CEB se assemelhem à formação do professor do 1º CEB no que concerne à formação de base: uma licenciatura em educação seguida de um mestrado orientado para as especificidades das áreas a lecionar por cada perfil de professor.

Esta situação não é forçosamente sinónima de monodocência pois está previsto o auxílio de outros professores coadjuvantes em áreas específicas, sendo que as áreas gerais sejam da sua responsabilidade<sup>32</sup>.

Esta nova formação também implica uma alteração ao nível da reestruturação dos grupos de recrutamento de professores (Decreto-Lei n.º 27/2006 de 22 de fevereiro; PT, 2006) que não prevê este grupo de recrutamento; como tal, contraria o artigo n.º 8 da Lei de Bases do Sistema Educativo (Ceia; 2007). Na perspetiva deste autor, existem dúvidas se o que se criou, obedecendo a uma legislação atual, não “nega em várias direções o espírito da Declaração de Bolonha?” (Ceia, 2007, p.25). O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, refere a necessidade de um corpo docente de qualidade, uma ideia reforçada no Processo de Bolonha, fomentando a cooperação europeia em matéria de qualidade. A excelência na formação, que parece ser ponto assente nos últimos documentos em vigor em torno do ensino superior e mais concretamente na formação de professores, é aqui posta à prova, sendo alvo de críticas severas. Designadamente em relação ao conhecimento científico desse professor em relação a tanta área de especialização, uma vez que o nível de exigência acompanha o nível de ensino que deve cumprir com programas mais amplos e conteúdos mais específicos e difíceis. Questiona-se a própria qualidade da qualificação docente tão referida e tão desejada de acordo com os novos documentos em vigor devido às readaptações estabelecidas para irem ao encontro da legislação (UE, 2012a).

Ao apontar para a “estruturação dos cursos do ensino superior em ciclos de formação, com um 1º ciclo de banda larga e um 2º ciclo de especialização” (Ponte, 2006, p.21), o Processo de Bolonha implica o reequacionamento tanto da estrutura como da organização dos cursos de formação de professores pretendendo formar docentes melhor e mais qualificados para acabar com situações precárias tais como a já referida profissionalização em serviço.

O primeiro ciclo de estudos representa apenas um nível indispensável para prosseguir os estudos, não permitindo por si só lecionar em qualquer nível de ensino pois os detentores deste primeiro ciclo de estudos são considerados apenas técnicos de educação e não professores. A licenciatura em EB é uma primeira etapa de três anos sem especialização; só completando com o mestrado é que o técnico fica habilitado para a docência. Assim, o segundo ciclo de estudos, com o mestrado da especialização, é que permite exercer a profissão, uma vez que é este diploma que habilita profissionalmente para a docência.

---

<sup>32</sup> O 1º CEB baseia-se num ensino globalizante da responsabilidade de um professor que pode ser coadjuvado por professores em áreas especializadas (PT, 2001); o 2º CEB organiza-se num ensino por áreas da responsabilidade de vários professores, “sendo desejável que a cada área corresponda um/dois professores” (PT, 2010a, p.22).

Os cursos de formação de professores deste segundo ciclo de estudos já se encontram organizados por uma estrutura comum, obedecendo ao esquema da tabela seguinte, onde se distinguem as áreas de formação e os respetivos créditos ECTS:

Tabela 4  
*Estrutura dos cursos de formação de professores em 2007 no mestrado.*

Áreas de formação (mestrados)	Créditos ECTS		
	Pré-escolar ou 1º CEB	Pré-escolar e 1º CEB	1º e 2º CEF
Formação em áreas de docência e didáticas específicas	15 a 20	25 a 30	30
Formação educacional geral e iniciação à investigação educacional	5 a 10	5 a 10	20
Formação prática e trabalho de investigação	30 a 35	40 a 45	60
Formação na área da docência	X	0 a 5	5
Opção da instituição	X	X	5
<b>Total de créditos ECTS</b>	<b>60</b>	<b>90</b>	<b>120</b>

Fonte: Ponte (2006, p.13); Ferreira & Mota (2009)

Verifica-se, pela leitura da tabela 4, que o novo modelo de formação permite um aprofundamento da vertente teórica bem como uma valorização da vertente prática, a qual se considera fundamental dado que permite a aplicação dos conhecimentos adquiridos anteriormente e o desenvolvimento das capacidades profissionais. Ainda serve para fomentar hábitos para alimentar a investigação educacional. Por sua vez, a PES, ou estágio profissionalizante, integra-se no segundo ciclo de estudos porque se pressupõe que, neste nível, os estudantes estejam aptos e previamente preparados para pôr em prática competências de ensino e aprendizagem, tal como já foi amplamente descrito (cf. §1.2.6). Esta é uma etapa primordial na formação de professores, permitindo a construção da aprendizagem do aluno já que liga a teoria e a prática (Santos, 2004). Através da aplicação dos conhecimentos teóricos baseados na pesquisa dos problemas da PES em contexto escolar, remete-se assim para a necessidade de se formar um professor reflexivo (Shön, 1992; Shön, 1983; Dewey, 1976). Este terá como finalidade a reflexão, interpretação e análise sobre a realidade escolar, em colaboração com os seus professores, cooperante e supervisor, no intuito de aperfeiçoar e modelar a sua prática educativa, encontrando soluções para as suas próximas regências e para o seu futuro profissional (Coutinho et al., 2009). Só passando por esta fase, é que o estudante, ainda estagiário, adquire as competências e capacidades para se tornar professor. Deve-se, portanto, valorizar esta fase essencial pelos conhecimentos adquiridos em contexto de sala de aula. O conhecimento teórico não é suficiente para construir um bom profissional (Formosinho, 2001); é importante que se motive o estagiário durante a PES, nas suas diversas vertentes: observação, cooperação, reflexão crítica e construtiva, bem como investigação. O facto de proporcionar uma variedade de situações em contextos reais pertencentes ao sistema educativo atual, capacitando o estudante das competências básicas essenciais para se tornarem professores e profissionais de qualidade, é o ponto principal para ele ingressar na profissão com satisfação.

Embora o período de estágio não seja muito longo, revela-se muito marcante para o estudante ao aperceber-se da complementaridade entre a parte teórica e a prática. Conseguir relacionar estes dois campos influencia o seu modo de agir e aperfeiçoa a sua ação no contexto educativo real, pois é a etapa que permite a sua inserção no mundo profissional. Depois dessa fase, para concluir a sua formação de professores e conseguir a obtenção do diploma, o estudante tem de realizar e defender um trabalho de investigação final relacionado com a prática de ensino. Esta investigação é o resultado da contribuição de várias unidades curriculares do curso de formação de professores, e demonstra a existência de uma interligação dos conteúdos para um mesmo fim. A investigação académica permite a obtenção de dados úteis para melhorar a prática profissional para que o futuro professor atinja uma certa autonomia e, como objetivo final, a sua emancipação (Demo, 2000).

Todo o professor, seja qual for o seu nível de ensino “tem de possuir uma formação multifacetada” (Ponte, 2004, p.3). Não pode restringir a sua formação a um saber único mas, pelo contrário, ampliar e diversificar os seus saberes com uma formação multidisciplinar. Por isso, a formação de professores não se restringe à área de especialidade; necessita também de uma formação educacional, uma vertente cultural, pessoal, social e ética e uma vertente de formação com especial distinção e relevo na parte prática do curso. Assim, se por um lado os professores de níveis mais avançados têm de possuir um conhecimento mais profundo da disciplina que pretendem lecionar, por outro lado os professores dos primeiros níveis de ensino precisam de ter um conhecimento menos específico mas mais amplo, alcançando o perfil de professor generalista. Estas diferenças tanto na formação como na atuação direta com os alunos podem levantar dúvidas, já referidas, sobre a atuação do professor generalista no 2º CEB. Todavia, deve-se reforçar que a classificação internacional de tipo da educação une o 1º e 2º CEB, fazendo com que pertençam ambos ao CITE 1, deixando assim transparecer uma continuidade natural entre estes dois níveis. Esta situação vai ao encontro “das políticas educativas [que] têm vindo a aproximar o 2º ciclo do 1º ciclo do EB” (Ponte, 2004, p.13). O professor é responsável já não apenas por uma disciplina ou área pois a formação do professor do 2º CEB deve ter em conta que este tende a aproximar-se do perfil generalista do professor do 1º CEB, o que justifica a habilitação para as quatro áreas de ensino.

Relativamente aos requisitos para a entrada nos cursos de formação de professores, se em alguns países da UE 28, é prestigiante essa candidatura pela seleção realizada, em Portugal, qualquer aluno que obtenha aprovação no ensino secundário pode aceder a estes cursos. Para metade dos alunos que ingressam no curso, essa não é a primeira opção de escolha e as médias de entrada demonstram que não são os melhores alunos que optam por esta via (Campos, 1995).

O excedente de professores formados no terreno poderá servir de motor à reorganização dos cursos de formação de professores, alongando-os e apontando para uma melhor qualificação dos estudantes que desejam integrar a profissão, para que o façam não por facilidade mas sim por gosto e opção própria (Soares, 2007). Por esta razão, deve valorizar-se a personalidade do candidato a professor e, como tal, logo no momento de



ingresso no curso, é importante conhecer as razões que levam à escolha desta profissão porque uma pré-seleção inicial pode ajudar a que mais tarde se consiga ter um aumento de bons profissionais no terreno (Seco, 2005). Deve ainda apostar-se na escolha seletiva dos candidatos porque o professor é o recurso humano principal do sistema educativo. Este conjunto de situações – uma formação pertencente a um segundo ciclo de estudos, uma formação de qualidade, uma seleção de candidatos – visa conseguir revalorizar a profissão docente.

É importante apostar na qualidade da formação de professores para poder obter bons resultados no desempenho dos alunos. Os bons profissionais conseguem transmitir devidamente e ensinar com qualidade, pelo que se deve privilegiar a classe de professores, atraindo para esses cursos estudantes com as devidas competências pois só conseguem ser altamente qualificados se acreditarem que a formação inicial é satisfatória e eficaz (OCDE, 2011a). Como tal, sendo que o professor é a pessoa central do processo educativo, mais do que qualquer bem material importante para este contexto, o seu papel, enquanto pessoa e profissional, tem repercussões ao nível da satisfação e da qualidade do ensino (Chalita, 2004).

Neste contexto, a presente investigação debruça-se sobre a satisfação da formação dos professores do mestrado da educação pré-escolar e ensino do 1º CEB e do mestrado do ensino do 1º e 2º CEB a fim de aferir se é possível esperar formar, na conjuntura presente, professores satisfeitos para contribuir desta forma para a sua melhor qualificação.

#### 1.4. A satisfação na formação

No contexto atual de mundo globalizado, a formação superior é obrigada a reger-se pela lei do mercado, considerando a lei da oferta e da procura e, tal como uma empresa, deve estar preparada para avaliar as prestações de serviços recebidas pelos seus clientes no intuito de delinear o seu investimento (Zaharia & Gibert, 2005) e averiguar a qualidade da sua produção (Salinas & Martínez, 2007). Se uma instituição de ensino superior quer sobressair em relação às outras, deve oferecer um mercado educacional comparável ao mercado de trabalho onde prevalece a qualidade de serviços e satisfação do cliente (Walter, Tontini & Domingues, 2005). O cliente, nesta alegoria, é o estudante, o produto é a formação que recebe, sendo o professor quem a concebe.

Por isso, para avaliar a satisfação do produto, torna-se relevante, para além da opinião dos estudantes, questionar também os docentes pois também eles se podem pronunciar sobre a formação inicial, uma vez que quem fornece o produto tem uma visão sob outro ponto de vista, completando assim a visão global que se tem atualmente sobre a nova formação de professores. Dá-se desta forma oportunidade a todos os implicados no processo de serem ouvidos pois só assim se consegue ter uma conceção integral e verdadeira da panorâmica estudada.

As universidades prestam serviços aos estudantes e é importante conhecer a qualidade e a satisfação destes últimos para construir uma imagem positiva da instituição e

transmiti-la aos potenciais clientes: estudantes, empregadores e à própria sociedade porque “a qualidade dos serviços é uma das fontes mais promissoras de diferenciação e distinção” (Kotler, 2003, p.207).

A satisfação dos utentes, por sua vez abrange dois aspetos essenciais: a qualidade do professor globalmente bem formado e a satisfação com os elementos que produziram este professor. Assim, deve ter em conta o produto final, para o recém-formado poder propagar a imagem da formação de uma instituição pela prestação realizada em contexto escolar e em contacto com a comunidade educativa. E, ainda, ter-se em conta a satisfação com que fica esse estudante que se forma em uma determinada instituição pois ele também transmite essa satisfação da formação, a exigência do corpo docente, do acompanhamento profissional, entre outros aspetos, para os colegas e futuros colegas (Walter, Tontini & Domingues, 2005).

Os consumidores avaliam não o produto real mas sim o produto percebido (Hoffman & Bateson, 2003), sendo que as instituições de ensino superior devem superar as expectativas dos estudantes para ir ainda mais além da satisfação ao ser capaz de os cativar e atrair (Kotler, 2006). A satisfação com a formação inicial é por isso essencial pois os futuros professores adquirem, nesse momento académico, as bases e as competências principais para a sua atuação no sistema escolar ao longo da sua carreira profissional.

A qualidade da formação tem repercussões significativas na medida em que é atribuído ao professor um acréscimo de tarefas importantes, o que implica nele um sentido de responsabilidade acrescido. A OCDE (1990) reforçou esta ideia, há mais de duas décadas, afirmando que é a própria sociedade que espera cada vez mais da profissão de professor; como tal este deve ser mais e melhor qualificado. A profissão de professor, que implica rigor e qualidade, deve ser uma formação aprofundada tanto a nível científico como a nível pedagógico e profissional (Estrela & Freira, 2009).

A esta exigência acresce-se o peso da responsabilidade sentida pelo professor. No entanto, e consoante os autores Chiang Vega & Krausse Martínez (2009; p.26); Martins (2010) e Herzberg & Frederick (1968), estes fatores influenciam positivamente a satisfação na profissão porque, embora obrigue a mais trabalho, o professor pode até ficar mais satisfeito com a sua atuação perante a sociedade. O professor desempenha um papel importante dentro da sala de aula, da escola e do agrupamento a que pertence, mas também está presente no exterior da instituição para a qual trabalha, exercendo um papel relevante na sociedade na qual tem obrigação de acompanhar as transformações sociais, económicas e científicas que a caracterizam. Assim sendo, pode aferir-se que a qualidade do sistema educativo depende diretamente da qualidade dos seus professores. Por isso, a formação de professores é considerada um ponto fundamental em todo o sistema educativo pois as suas repercussões serão diversas e infinitas.

O objetivo de se avaliar a formação de professores é de ajudar na satisfação e qualidade desta última. Para que isso se concretize, é necessário criar um instrumento que permita medir o grau de satisfação, geralmente realizado através de um questionário de

satisfação. Este considera ambos, o estudante e o professor, como sendo atores principais desta formação, merecendo serem ouvidos para que a formação seja enriquecida.

Os resultados retirados do questionário de satisfação podem permitir a transmissão da informação necessária às entidades formadoras para que tomem as medidas devidas e apliquem as alterações necessárias a fim de aperfeiçoar ao máximo a formação. Baseia-se na ampla definição da “satisfação profissional” definida por Seco (2005, p.74) que diz respeito ao momento de atuação na profissão mas também à formação inicial, visto esta ser a etapa preparatória e que antecede imediatamente a entrada na profissão. Ambas são importantes na medida em que têm consequências imediatas tanto nas reformas educativas como na qualidade do processo de ensino e aprendizagem para os anos futuros.

Deve ter-se em conta a opinião dos inquiridos sem dar por concluída a investigação não apenas com a recolha de informações (Fave-Bonnet, Estrela, Veiga-Simão & Moscati, 1999; Fréville, 2001) mas sim com o seu aproveitamento para tomar as devidas decisões e aplicar algumas modificações para que o reajuste seja profícuo. Como tal, o resultado de questionários de satisfação a estudantes deve ser divulgado porque, ao ter conhecimentos dos pontos negativos apontados pelos clientes, ajuda as instituições a compreender o que existe para melhorar ou colmatar as carências presentes (Sanches, 2012). A seguir, devem transmitir-se as alterações efetuadas para conquistar possíveis estudantes e propagar uma imagem positiva da instituição. Desta forma, demonstra-se que está alerta e disponível para reconhecer a existência de determinados pontos negativos no intuito de os eliminar e melhorar a formação para que se aperfeiçoe tanto a nível da imagem da instituição como da satisfação dos consumidores.

A postura crítica assume particular relevância tanto por parte dos docentes como dos estudantes, potenciais docentes, “em relação à formação inicial e às condições de trabalho no sentido de melhorar o contributo destas para a sua realização profissional” (Jesus & Santos, 2004, p.54). O facto de se ter em conta a opinião dos estudantes e dos professores envolvidos na formação permite obter uma visão mais abrangente e verificar ou relacionar pontos positivos e pontos negativos em um e outro ponto de vista. É inegável que também se deve ter em conta a opinião de quem já está no terreno e tem experiência, para se comparar com a opinião de quem pretende entrar na profissão, a qual embora seja crítica não possui o *feedback* da experiência profissional para se pronunciar em relação a determinados assuntos. Como tal, recolhe-se a opinião de estudantes e professores para conseguir uma informação mais ampla e completa do objetivo pretendido.

#### 1.4.1. A satisfação dos estudantes

Esta investigação sobre a satisfação dos estudantes em relação à sua formação vem ao encontro da diretriz emanada pelo Comunicado de Bergen (UE, 2005a), segundo os critérios previamente definidos (UE, 2003), que recomenda a participação dos estudantes na avaliação da qualidade.

É relevante recolher a opinião dos estudantes relativamente à sua formação, porque é este o elemento que permite avaliar o seu grau de satisfação em relação à sua capacidade de se transformar num bom profissional. Mas, antes disso, a opinião dos estudantes, através das suas visões e análises críticas, permite que eles tenham uma participação ativa de modo a contribuir para o aperfeiçoamento do processo educativo.

Se esta opinião atingir um grau positivo de satisfação dos estudantes, esta situação será vista como ponto fulcral, sendo considerada um dos indicadores mais relevantes para medir a qualidade da educação pois os estudantes são os mais diretamente envolvidos no processo educativo. É um processo que inicia e termina no estudante, sendo que a sua satisfação é o produto de “algo” muito subjetivo e pessoal tendo geralmente a ver com o que se pretende alcançar, o que se espera ou o que se deseja e a sua relação com o resultado real (Zas, 2002).

Um estudante satisfeito aparece quando tem uma determinada atitude perante uma pessoa, um objeto e/ou um serviço. Para que tal sentimento se revele positivo, tem de combinar diferentes atitudes compostas de emoções, cognições e comportamentos, inversamente, encontra-se insatisfeito se esse mesmo sentimento for negativo (Hammer & Organ, 1978). A este propósito, por exemplo, sabe-se que se a expectativa de empregabilidade não for positiva, a insatisfação sobressai cada vez mais (Ruivo et al., 2008).

À partida o estudante está satisfeito se conseguiu entrar num curso pelo qual optou voluntariamente e que escolheu por gosto, seguindo-se depois uma fase de consolidação. Para continuar satisfeito, por um lado, tem de estar satisfeito com a formação porque só nesta perspetiva é que consegue ter sucesso escolar. Por outro lado, a permanência de um estudante na mesma instituição depende da sua satisfação ou não, aparecendo nesta sequência também o efeito de fidelização, e ainda o de recomendação através da transmissão oral que se propaga através da população estudantil e que difunde a satisfação ou insatisfação (Alves; 2010). A satisfação da formação recebida é o ponto de partida para valorizar esta informação e de a veicular no sentido de publicitar o êxito reconhecido.

A satisfação do estudante não diz apenas respeito a um conteúdo específico, esta é preponderante porque consegue englobar todos os aspetos relativos à educação, sejam de ordem didática ou científica, sem desprezar as relações pessoais (Alves & Raposo, 2007; Soares, Vasconcelos & Almeida, 2002).

Esta satisfação com a sua formação inicial é um fator muito importante para prevenir uma insatisfação, um mal-estar e uma falta de motivação da profissão (Jesus, 2000).

É essencial conhecer-se a satisfação dos estudantes, pois tudo se deve fazer para que se atinja um grau de satisfação razoável porque, sendo eles os professores da sociedade futura, têm que ser empenhados e motivados para poder existir uma escola de qualidade (Alves, 2010). A satisfação do estudante é o espelho de uma certa eficiência, qualidade na formação, envolvendo as unidades curriculares, a organização do curso, o desempenho dos docentes e as suas interações, realçando-se uma parte essencial na formação de professores: a PES (estágio). Como o estudante é o principal usuário da sua formação, quem melhor do que

ele pode exprimir as suas perceções influenciadas por um conjunto de expectativas, estas aproveitam-se para melhorar o processo que está a ser avaliado.

Alguns estudos demonstram que os estudantes têm tendência a ficar menos satisfeitos de um modo geral em relação à formação à medida que aumenta a sua idade. Por conseguinte, os mais novos estão, geralmente, mais satisfeitos (Periáñez, 1999). No entanto, outros estudos demonstram o contrário, afirmando que existe maior nível de satisfação em estudantes com mais idade (Voss, Gruber & Szmigin, 2007), devido à sua experiência de vida, ou até à sua formação anterior. Para o estudante com alguma idade, o curso frequentado é muitas vezes uma opção escolhida com gosto, para promoção na carreira ou ainda para enriquecimento pessoal, ao contrário dos mais novos que ainda possuem muitas incertezas em relação ao curso e ao futuro.

No que concerne aos aspetos relacionados com a qualidade de ensino – as unidades curriculares lecionadas, a disponibilidade dos professores, a formação nas suas vertentes teórica e teórico-prática, encaminhando para a experiência do estágio/PES – praticamente todos os estudos referidos por Alves e Raposo (2009) apontam para a existência de uma relação entre eles, o que indica que, se a qualidade geral de cada um destes aspetos for positiva, por sua vez, o grau de satisfação específico repercute-se no grau de satisfação geral.

A PES é considerada por muitos autores (Feiman-Nemser & Buchmann, 1987; Caires, 2001; Caires & Almeida, 2001) como sendo uma etapa fundamental da formação de professores e determinante para o estudante estar satisfeito com a formação. O estudante deve estar satisfeito com a PES para prosseguir satisfeito ao longo da formação e vida profissional. Na maior parte dos casos, a PES é o primeiro contacto com a profissão embora não seja o primeiro com o contexto escolar pois todos os professores, antes de o serem, foram alunos e passaram pelo ambiente escolar e permanecerão nele, embora assumindo outro papel. A satisfação nesta fase permitirá que o estudante se construa enquanto profissional competente e cresça nesse sentido para atingir o melhor da profissão; ao contrário, a insatisfação nesta fase pode provocar, desmotivação, desânimo (Jesus, 1996) e, em caso extremo, o abandono da profissão (Machado, 1996; Borralho, 2001).

Para se tornarem bons profissionais, os estudantes devem possuir conhecimentos e competências capazes de fazer com que encontrem soluções mesmo nas situações mais difíceis e complexas. Se o estudante confiar em si próprio, esta condição é mais fácil de alcançar e atinge o estado de satisfação.

Os envolvidos na formação de professores, estudantes e docentes, manifestam sempre a sua preocupação em realçar a falta de conexão entre o conhecimento profissional transmitido pelas instituições de formação e as competências exigidas ao profissional em contexto escolar real (Shön, 1992). Sem esta coerência, pode criar-se uma insatisfação em relação à vertente prática se essa não cumprir com todos os seus objetivos, nomeadamente colocar em contexto real o estagiário para que se torne capaz de observar, agir, pensar, refletir, encontrar soluções perante o imprevisto e alterar a sua prática de modo gradual no

sentido de a aperfeiçoar para se tornarem bons profissionais, atingindo o estatuto de um *expert*.

O estudante precisa de bons guias, professores supervisores e cooperantes durante o estágio para atingir esse nível, sendo a satisfação, em relação à vertente prática, influenciada pelo papel realizado pelos profissionais que o apoiam. O Processo de Bolonha prevê este apoio porque os professores veem-se agora na obrigação de cumprir presencial, didática e pedagogicamente com horas de tutorias, sendo assim necessário reorganizar o esquema das aulas e readaptar os modelos de trabalho. Para que este novo processo seja bem-sucedido é essencial preparar os professores a trabalhar deste modo pois só assim se consegue “melhorar a formação e as práticas (...) contribuindo para uma inovação do processo tutorial e obtendo a aprendizagem dos alunos e a sua satisfação” (Santos, 2010, p.1). Se este processo for de qualidade, também os resultados práticos o serão e poderão implicar a satisfação dos estudantes.

No entanto, a satisfação do estudante pode ser proporcional à satisfação do nível de desempenho, e um aluno só tem um bom desempenho se o curso o permitir. Algumas investigações (Alves & Raposo, 1999; Gonçalves, 2003) realçam que a relação entre desempenho e satisfação é linear. Outros estudos demonstram que a relação entre satisfação e desempenho não é tão linear como se prevê (Alves, 2010; Tontini & Sant’ana, 2007). Em muitas ocasiões, quando existe um melhor desempenho, aparecem melhores resultados e o reconhecimento por parte do outro, associado a prémios monetários, sociais ou psicológicos, provoca satisfação que, por sua vez, motiva a reforçar essa atitude de desempenho. Assim sendo, se uma formação não conseguir assegurar ou abarcar todas as vertentes necessárias ao seu bom desenrolar para que o estudante tenha um bom desempenho, as atividades extracurriculares podem colmatar lacunas detetadas no curso de formação e, como tal, completar a formação de base através de seminários, congressos, *workshops*, visitas de estudo. Se existirem, estas atividades podem aumentar a satisfação do estudante, não implicando todavia insatisfação se não existirem (Walter, Tontini & Domingues, 2005).

É importante que o estudante fique satisfeito com a sua formação porque, uma vez colocado no mercado de trabalho, representa a imagem da instituição e vai ser o veículo da informação transmitida para o exterior, tendo um papel preponderante num contexto de concorrência entre instituições cada vez mais competitivo (Lee et al., 2000). Se o jovem professor cumprir com o seu papel, enquanto excelente profissional com rigor científico e pedagógico, a instituição sai beneficiada e a publicidade gratuita propaga-se tanto no seio do mercado de trabalho como na comunidade estudantil, fazendo com que determinado curso em determinada instituição tenha uma imagem positiva ou não, acompanhada de satisfação ou não por parte dos envolvidos no processo.

#### 1.4.1. A satisfação dos docentes

O ponto de vista dos professores reflete outro lado da questão, já que estes têm um papel fundamental no cumprimento dos objetivos educacionais, sendo considerados um pilar do sistema educativo por estarem em contacto direto com os alunos que estão no terreno (Pagé, 1991), e porque a sua opinião permite estabelecer paralelismos e comparar níveis de satisfação dentro da amostra dos inquiridos.

Os professores conseguem medir de modo mais objetivo se os seus alunos, estudantes do ensino superior e futuros professores, estão preparados para enfrentar o mundo do trabalho relacionado com o sistema de ensino atual. Uma vez que depende do professor formar bons profissionais, a sua satisfação com a própria formação dada depende diretamente da competência demonstrada pelos formandos na atuação profissional. Um professor satisfeito é um professor agrado com a qualidade do trabalho realizado, por isso está dependente da *performance* alcançada (Valois, Lessard & Cornier, 1985).

O professor é o principal fator que influencia a qualidade do ensino, tem um contacto direto com os cidadãos de amanhã, o que vai ter repercussões no nível socioeconómico do país e na sua capacidade de concorrência. Representa, para a qualidade do sistema educativo, um meio estratégico que possibilita a alteração e o melhoramento deste último. Como tal, a formação de professores deve ser de qualidade para que esta distinção se repercuta no sistema educativo. Estes dois elementos funcionam como uma bola de neve que amplia o resultado do que está no terreno: quanto maior for a qualidade da formação, melhor serão formados os alunos.

Os docentes não têm sempre o mesmo grau de exigência, logo de satisfação, em relação à profissão e à realização das suas tarefas, o que justifica o aparecimento de diferenças de satisfação no percurso do docente. Por exemplo, respeitando as fases de Huberman (2007) no que diz respeito aos ciclos de vida dos professores (cf. §2.3.2), Lens (citado por Jesus & Santos, 2004) determina que 40% dos docentes com 35-40 anos de idade gostam menos da profissão do que quando a iniciaram. Esta fase coincide, geralmente, com a fase em que o professor se aproxima dos 25 anos de serviço, a chamada fase de diversificação, porque o corpo docente procura algum reconhecimento e prestígio por parte dos seus alunos e da sociedade e, se tal não acontece, pode provocar uma fase de desinteresse na profissão e no investimento da carreira.

Huberman (1989) ainda verifica, por sua vez, que antes dessa fase, ou seja o grupo que já cumpriu entre 11 a 19 anos de serviço, é o que faz um balanço mais negativo da sua carreira profissional. O professor já se consegue afastar da sua profissão e olhar para ela de um modo crítico (Miranda, 2010), com algumas dúvidas quanto à continuação na carreira profissional devido ao peso da rotina quotidiana ou dos insucessos que vão aparecendo ao longo da profissão docente, ou ainda pela obrigação do cumprimento de regras às quais não estava previsto aderir.

Existe uma relação intrínseca entre a antiguidade e a dificuldade sentida na prática da profissão docente. Assim, os docentes com mais tempo de serviço, por julgarem a profissão mais difícil estão menos satisfeitos com a profissão (Larivain, 2006, p.87;). Por outro lado, outros estudos demonstram o contrário e afirmam que os docentes com mais tempo de serviço exigem menos da profissão e tornam-se mais satisfeitos com a realidade educativa (Dyke & Deschenaux, 2008; Machado et al., 2011), e é por esta razão que também se verifica que a vontade de continuar na profissão docente aumenta com o tempo de serviço (Jesus & Abreu, 1994).

Apesar dos contrastes, o motivo de satisfação principal da profissão é considerado o contacto com os alunos (Larivain, 2006); como tal, pode-se considerar que a PES é o ponto fulcral do curso de formação de professores e merece todo o investimento necessário para que se possa considerar um momento satisfatório na formação inicial, o que terá consequências positivas na satisfação à entrada para a profissão e na própria continuidade da motivação para o exercício da função docente.

Quando se referem a dificuldades sentidas em início de carreira, geralmente são provenientes da falta de preparação no curso para as exigências do mercado de trabalho (Bayer, 1984; Martinez, 1984). Por isso, o apoio de profissionais mais experientes na fase inicial pode facilitar a enfrentar a realidade da profissão (Delors et al., 1996).

Os docentes manifestam a sua insatisfação perante um curso que não prepare suficientemente os estudantes para enfrentar a prática do quotidiano (Shön, 1992; Torres Santomé, 2006). Concordam que a formação de base é primordial para capacitar o estudante a agir em contexto escolar, dotá-lo de competências e conhecimentos científicos e facultar-lhe ferramentas para que ele possa pôr em prática este suporte teórico em contexto educativo, sabendo manuseá-lo, transformá-lo e readaptá-lo de modo a estar em constante evolução.

Delors et al. (1996) defendem que, para melhorar a qualidade do ensino e a satisfação dos professores, deve-se ter em conta um conjunto de parâmetros: o recrutamento (candidatos com perfil para a profissão), a formação inicial (incidindo essencialmente em aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser), a formação contínua (determinante na qualidade e satisfação da profissão), os professores de formação pedagógica (escolher bons profissionais para que contribuam para a inovação das práticas educativas), o controle (reflexão), a gestão (libertar os professores de modo a poderem dedicar-se a tarefa principal do professor, dar aulas), participação de agentes exteriores à escola (existirem parceiros), condições de trabalho e meios de ensino. De acordo com a revisão da literatura, existem já alguns preceitos relativos à satisfação, de alguma forma derivada da análise do comportamento da empresa, que se aplica à educação. Esta investigação abrange não só a satisfação dos estudantes como também a dos docentes, supervisores e cooperantes, com a formação de professores na conjuntura das alterações advindas do Processo de Bolonha.



# Capítulo II

## Estudo empírico

Neste capítulo aborda-se o procedimento metodológico aplicado neste estudo com a finalidade de alcançar os objetivos propostos. Deste modo, num primeiro momento, descreve-se a metodologia, apresentando as suas potencialidades e limitações para, posteriormente, se delinear o método de recolha de dados usado no âmbito desta investigação.

### 2. Metodologia

O método quantitativo é implementado quando os objetivos são bem definidos porque “consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico dos dados recolhidos, testar teorias” (Carmo & Ferreira, 1998, p.178). Já que os dados recolhidos são “observáveis e quantificáveis” (Fortin, 2009, p.22), a presente investigação é inicialmente descritiva porque pretende “descrever de forma simples, um fenómeno ou um conceito relativo a uma determinada população” (Fortin, 2009, p.163) embora imbrique no método quantitativo porque, seguidamente, passa a analisar de uma forma objetiva e direta a informação recolhida através de questionários para se obterem respostas a um conjunto de questões pré-definidas.

Este estudo é uma investigação quantitativa com predisposição para a reflexão sobre a nova formação de professores pois, para além de produzir informações quantitativas sobre a problemática estudada, a fim de averiguar a satisfação da nova formação de professores, interessa-se também por compreender, interpretar e refletir sobre os resultados encontrados. Considera-se, então, uma análise descritiva objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo questionado (Lakatos & Marconi, 1999).

Tratando-se de uma nova formação, esta temática ainda se encontra pouco investigada (Cachapuz, 2009; Bon, 2001). A construção do instrumento de recolha de dados foi o resultado de diversas pesquisas de inquéritos de satisfação centralizando-se num instrumento já aplicado com as readaptações julgadas necessárias. Os questionários aplicados foram adaptados às categorias dos inquiridos: o estudante dos mestrados estudados (educação pré-escolar e 1º CEB; ensino do 1º e 2º CEB) e o professor da PES dos mesmos mestrados (cooperante e supervisor do mestrado em educação pré-escolar e 1º CEB; mestrado em ensino do 1º e 2º CEB), e permitem a recolha de dados para proceder a descrição dos resultados.

A comparação dos resultados dos estudantes e professores permite tirar conclusões no que diz respeito à satisfação dos inquiridos com a nova formação de professores em Portugal.

## 2.1. Formulação do problema e objetivos

Nesta investigação, pretende-se responder especificamente ao seguinte problema de investigação: Qual o grau de satisfação dos estudantes e dos docentes em relação à formação de professores pós-Bolonha ao nível do pré-escolar, do 1º e do 2º CEB? A extrema relevância deste tema, exequível e oportuno, pretende contribuir para um enriquecimento e aperfeiçoamento da prática educativa. Já que, em geral, os estudos no âmbito educativo têm por principal objetivo não delinear uma determinada teoria mas antes contribuir para um aperfeiçoamento da prática educativa (Carr & Kemmis, 1988; Gil, 1995), também esta investigação pretende trazer este contributo.

O objetivo primordial é aferir o grau de satisfação dos estudantes e docentes sobre a formação de professores pós-Bolonha, focando-se especificamente nos mestrados de formação de professores dos níveis CITE 0 e CITE 1, já que, em Portugal, estes oferecem a possibilidade de profissionalização em dois ciclos de docência com áreas muito distintas e, ainda, por terem surgido do Processo de Bolonha. Nesta lógica, focando os dois mestrados bivalentes previstos no enquadramento legal: o mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB e o mestrado em ensino do 1º e 2º CEB, considera-se como primeiro objetivo o seguinte:

Objetivo 1 — Aferir o grau de satisfação dos estudantes e docentes sobre a formação de professores pós-Bolonha.

Assim, focando os dois mestrados na área - em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB e em ensino do 1º e 2º CEB - definem-se outros objetivos relacionados, iniciando-se por distinguir os níveis de satisfação para poder estabelecer relações entre a satisfação e os diferentes grupos de participantes. Destacam-se, a este nível, dois objetivos:

Objetivo 2 — Distinguir os níveis de satisfação dos estudantes e docentes sobre a formação de professores pós-Bolonha.

Objetivo 3 — Estabelecer relações entre a satisfação e os diferentes grupos de participantes inquiridos sobre a formação de professores pós-Bolonha.

De seguida, identificam-se os principais indicadores de satisfação dos inquiridos em relação à formação pós-Bolonha, estabelecendo-se desta forma o quarto objetivo:

Objetivo 4 — Identificar os principais indicadores de satisfação dos inquiridos em relação à formação de professores pós-Bolonha.

Finalmente, essa satisfação confronta-se com as cinco orientações desenhadas pela UE (Nicolot, 2010), definindo que a formação inicial universitária ao nível do 2º ciclo de estudos alterne entre a face prática e a face teórica, primando por uma PES de modelo simultâneo, que permita uma formação reflexiva, que se oriente também para mobilidade

internacional como uma experiência de abertura sobre a diferença e que se promova ao longo da vida. De modo sucinto, o quinto e último objetivo define-se como:

Objetivo 5 – Confrontar a satisfação com a formação de professores com as cinco orientações desenhadas pela UE (UE, 2007c)

## 2.2. Formulação das questões de investigação

Para inquirir os alunos e professores do mestrado na formação de professores, criaram-se as questões de base que se apresentam na tabela 5:

Tabela 5

*Questões base para construção do questionário.*

- 
- 1 – A qualidade exigida pela formação pós-Bolonha influencia a satisfação dos estudantes e docentes?
  - 2 – A satisfação dos estudantes e docentes repercute-se na satisfação da formação pós-Bolonha?
  - 3 – A nova formação de professores vai ao encontro das orientações desenhadas pela UE?
  - 4 – A formação pós-Bolonha pretende ser uma formação universitária ao nível do 2º ciclo?
  - 5 – A formação pós-Bolonha pretende ser uma formação simultânea alternando teoria e prática?
  - 6 – A formação pós-Bolonha pretende ser uma formação reflexiva?
  - 7 – A formação pós-Bolonha incentiva à mobilidade internacional?
  - 8 – A formação pós-Bolonha implica uma formação ao longo da vida?
- 

Fonte: Adaptado de Niclot (2010)

Com base nestas interrogações e após uma revisão bibliográfica consistente sobre o tema investigado, os questionários dividiram-se em subgrupos, delineados posteriormente, implicando respostas fechadas dicotómicas – sim ou não, de escolha múltipla ou de cinco pontos numa escala de Likert<sup>33</sup> (Likert, 1932). Assim, tanto as perguntas fechadas como as perguntas de escolha múltipla têm como objetivo limitar a opção de escolha do inquirido (Pardal & Lopes, 2011).

## 2.3. Definição da amostra

Existem 20 instituições de ensino superior público em Portugal com mestrados adequados à formação de professores, as quais constam da tabela 6 que se segue.

---

<sup>33</sup> A escala de Likert é usada em pesquisas de opinião, permite medir níveis que neste caso variam de 1 a 5.

Tabela 6  
*Instituições de Ensino Superior Público com mestrados de educação pré-escolar e ensino do 1º CEB e mestrados em ensino do 1º e 2º CEB em 2011/2012.*

	Instituição	URL
	Instituto Politécnico de Beja	<a href="http://www.ipb.pt/">http://www.ipb.pt/</a>
	Instituto Politécnico de Bragança	<a href="http://www.ipb.pt/">http://www.ipb.pt/</a>
	Instituto Politécnico de Castelo Branco	<a href="http://www.ipcb.pt/">http://www.ipcb.pt/</a>
	Instituto Politécnico de Coimbra	<a href="http://www.ipc.pt/">http://www.ipc.pt/</a>
	Instituto Politécnico da Guarda	<a href="http://www.ipg.pt/">http://www.ipg.pt/</a>
	Instituto Politécnico de Leiria	<a href="http://www.ipleiria.pt/">http://www.ipleiria.pt/</a>
	Instituto Politécnico de Lisboa	<a href="http://www.ipl.pt/">http://www.ipl.pt/</a>
	Instituto Politécnico de Portalegre	<a href="http://www.ipportalegre.pt/">http://www.ipportalegre.pt/</a>
	Instituto Politécnico de Santarém	<a href="http://www.ipsantarem.pt/">http://www.ipsantarem.pt/</a>
	Instituto Politécnico de Setúbal	<a href="http://www.ips.pt/">http://www.ips.pt/</a>
	Instituto Politécnico de Viana do Castelo	<a href="http://www.ipvc.pt/">http://www.ipvc.pt/</a>
	Instituto Politécnico de Viseu	<a href="http://www.ipv.pt/">http://www.ipv.pt/</a>
	Instituto Politécnico do Porto	<a href="http://www.ipp.pt/">http://www.ipp.pt/</a>
	Universidade dos Açores	<a href="http://www.uac.pt/">http://www.uac.pt/</a>
	Universidade do Algarve	<a href="http://www.ualg.pt/">http://www.ualg.pt/</a>
	Universidade de Aveiro	<a href="http://www.ua.pt/">http://www.ua.pt/</a>
	Universidade de Évora	<a href="http://www.uevora.pt/">http://www.uevora.pt/</a>
	Universidade da Madeira	<a href="http://www.uma.pt/">http://www.uma.pt/</a>
	Universidade do Minho	<a href="http://www.uminho.pt/">http://www.uminho.pt/</a>
	Univ. de Trás-os-Montes e Alto Douro	<a href="http://www.utad.pt/">http://www.utad.pt/</a>

Fonte: Adaptado de CCISP

([http://www.ccisp.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3:institutos-escolas-e-cursos&catid=24&Itemid=113&showall=&limitstart=&lang=pt](http://www.ccisp.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=3:institutos-escolas-e-cursos&catid=24&Itemid=113&showall=&limitstart=&lang=pt), de 17 de novembro de 2012).

Foram contactadas 18 destas IES públicas em Portugal, uma vez que dois Institutos Politécnicos (IP) – o IP de Leiria e o IP de Santarém – foram excluídos do *corpus*, visto que os seus mestrados, à data da investigação, ano letivo 2011/2012, oferecerem um plano de estudos muito diferente. Devido a este facto, optou-se por não os contactar para aplicar os inquéritos porque muitas perguntas do questionário não teriam sentido neste caso concreto; tanto no mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (PT, 2010b; PT, 2011a) como no mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (PT 2010c; PT, 2011b). Efetivamente, em ambas escolas excluídas, no mestrado em educação do pré-escolar e ensino do 1º CEB, oferece-se uma PES na creche e no jardim-de-infância, e no 1º CEB existe uma PES no 1º ou no 2º ano e no 3º ou no 4º ano de escolaridade, acompanhada das respetivas didáticas para ambos os níveis. No que concerne o mestrado em ensino do 1º e 2º CEB, também no 1º CEB existe uma PES, no 1º ou no 2º ano e no 3º ou no 4º ano de escolaridade, acompanhada das respetivas didáticas para ambos os níveis, distribuindo-se a PES equitativamente, no 2º CEB, durante os dois semestres, pelas áreas afins<sup>34</sup> de novo acompanhadas pelas didáticas específicas.

Entre as 18 IES públicas seleccionadas em Portugal, 13 aceitaram participar no estudo; considera-se, por isso, uma amostra de conveniência não-probabilística, uma vez que a

<sup>34</sup> A divisão faz-se juntando o Português e História e Geografia num semestre e Ciências da Natureza e Matemática noutro semestre.

amostragem se baseia num grupo de indivíduos que se manifestou disponível entre toda a população-alvo. Apesar das muitas vantagens de um estudo probabilístico<sup>35</sup>, optou-se por um estudo baseado na técnica de amostragem por conveniência porque, embora não permita a generalização dos resultados, possibilita “obter informações preciosas, embora utilizando as devidas cautelas e reservas” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 215).

### 2.3.1. Número de participantes

Das 13 IES participantes, responderam 123 estudantes do mestrado em educação do pré-escolar e ensino do 1º CEB e 87 estudantes do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB, num total de 210 estudantes finalistas.

Também foram inquiridos 50 professores que acompanham os alunos desses mestrados ao longo da PES, sejam eles pertencentes à escola cooperante ou à instituição de ensino onde os alunos frequentam o curso. Pelo facto de acompanhar a PES do estudante, estes professores estão bem posicionados para poder responder ao inquérito em questão.

A amostra total de professores e estudantes reparte-se da forma demonstrada na tabela 7 que se segue.

Tabela 7  
*Amostra total estudada.*

	Amostra		Estudantes				Licenciatura frequentada				Professores			
			Pré e 1º CEB		1º e 2º CEB		Pré-Bolonha		EB		Pré e 1º CEB		1º e 2º CEB	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
E	210	80,8	123	58,58	87	41,42	28	13,3	182	86,7	XXX <sup>36</sup>			
P	50	19,2	XXX								30	60	20	40
N	260	100	XXX											

Legenda: E= Estudante; P= Professor; N= Amostra; Pré e 1º CEB= Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB; 1º e 2º CEB= Mestrado em ensino do 1º e 2º CEB; EB= Educação Básica.

Como se pode verificar, a amostra do estudo é constituída por 80,8% de estudantes e por 19,2% de professores. Dos 210 estudantes finalistas inquiridos, 58,58% frequentaram o mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB; os restantes, 41,42%, frequentaram o mestrado em ensino do 1º e 2º CEB. Este segundo mestrado tem, por todo o país, menos alunos do que o primeiro sendo que, por vezes, não chega a abrir devido à falta de estudantes.

Relativamente ao seu perfil educativo, a maioria dos estudantes (86,7%) frequentou uma licenciatura em EB e os restantes (13,3%) têm uma licenciatura pré-Bolonha em variantes via ensino tais como educação de infância, professores do 1º CEB ou professores do ensino básico (variante).

<sup>35</sup> Ver Conclusões — Limitações do Estudo

<sup>36</sup> O símbolo XXX utiliza-se quando não existem dados.

Dos 50 professores inquiridos, 60% orientaram estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB e 40% acompanharam os estudantes do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB.

### 2.3.1. O género dos participantes

A distribuição da amostra segundo o género pode ser analisada de forma esquemática na tabela 8 seguinte.

Tabela 8  
*Distribuição por género.*

	Amostra Total		Género dos Estudantes				Género dos Professores			
			Pré e 1º CEB		1º e 2º CEB		M. Pré e 1º CEB		M. 1º e 2º CEB	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Feminino	242	93,1	120	97,6	78	89,7	27	90	17	85
Masculino	18	6,9	3	2,4	9	10,3	3	10	3	15
Total (N)	260	100	123	100	87	100	30	100	20	100

Tal como verificam os estudos que se debruçam sobre o perfil dos candidatos a professor (Valente & Bárrios, 1986; Vila, 1988; Brookhart & Freeman, 1992; Almeida et al., 2002) este é formado essencialmente por um grupo de sexo feminino, situação essa que se comprova com a presente amostra. Em 260 candidatos e professores inquiridos, 93,1% são de sexo feminino, tal como se apresenta na tabela 8. Este facto está presente tanto nos estudantes como nos professores, no entanto verifica-se que esta tendência diminui ligeiramente quando aumenta o nível de ensino. Esta tendência é comprovada também a nível europeu (UE, 2012p).

### 2.3.2. A idade dos participantes

Em relação à idade, a amostra total abrange pessoas dos 21 até aos 62 anos, contemplada na tabela 9, que para melhor visualização, separou professores e estudantes.

Segundo a perspetiva de Huberman (2007), as fases do ciclo profissional dos professores orientam a subdivisão da amostra dos profissionais da educação consoante o percurso profissional dos docentes, caracterizado por diferentes etapas: a entrada na carreira de um a três anos de serviço correspondente à fase de 21 a 28 anos, a estabilização de quatro a seis anos de serviço correspondendo à fase de 28 a 33 anos, a diversificação de 7 a 25 anos de serviço correspondendo à fase de 33 a 40 anos, a procura da estabilidade<sup>37</sup> de 25 a 35 anos de serviço correspondendo à fase de 40 a 50 anos e a preparação para a jubilação, para os que têm mais de 35 anos de serviço, corresponde à fase de mais de 50 anos.

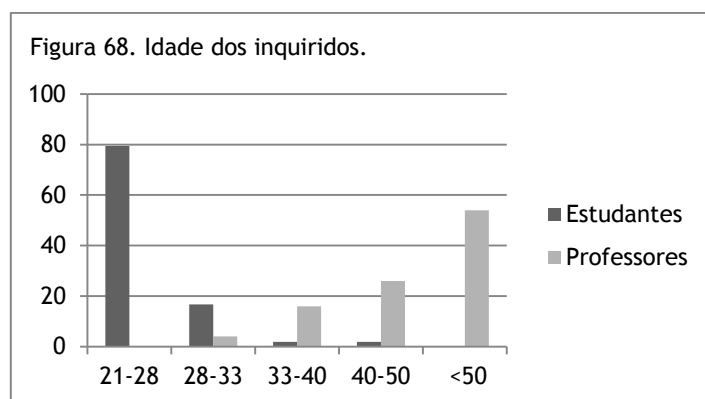
<sup>37</sup> A realidade profissional atual faz com que o nome atribuído por Huberman (2007) a cada ciclo de vida da profissão não corresponda ao estado real da vida dos professores, no entanto os intervalos de idades ou anos de serviço continuam a ter pertinência.

Na tabela 9, os candidatos à profissão são classificados nos mesmos intervalos dos professores para poder comparar as duas amostras.

Tabela 9  
*Distribuição por idades.*

Amostra					
Estudantes			Professores		
Idade	Frequência	%	Idade	Frequência	%
21-28	167	79,5	21-28	0	0
28-33	35	16,7	28-33	2	4
33-40	4	1,9	33-40	8	16
40-50	4	1,9	40-50	13	26
> 50	0	0	> 50	27	54
Total (N)	210	100	Total (N)	50	100

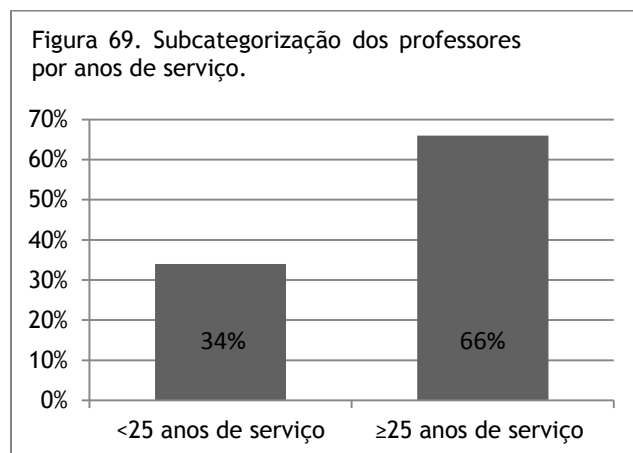
A amostra reflete um universo onde a maioria dos estudantes (79,5%) tem entre os 21 e 28 anos, sendo que ao aumentar a idade diminui o número de estudantes. Assim, 16,7% de estudantes tem entre os 28 e 33 anos, 1,9% tem entre os 33 e 40 anos e os restantes 1,9% têm mais de 40 anos. O último patamar (mais de 50 anos) não aparece na figura por não ter representação na amostra. Nos professores ao contrário do que acontece com os estudantes, quanto maior a idade, maior é o número de professores. Assim sendo, a amostra é constituída na sua maioria (54%) por professores com mais de 50 anos, 26% de professores com idade compreendida entre os 40 e 50 anos, 16% de docentes com 33 a 40 anos e, finalmente, 4% com 28 a 33 anos de idade. O primeiro patamar dos 21 aos 28 anos não aparece na figura por não ter representação na amostra, tal como se verifica na figura 68 que se segue.



### 2.3.2.1. Os anos de serviço dos professores

A amostra dos professores sofre ainda outra categorização por não ter um número suficiente de representantes em cada fase profissional. Por isso, a amostra subdivide-se em dois grupos: os que têm menos de 25 anos de serviço (entrada na carreira, estabilização e diversificação) e os que têm 25 anos ou mais anos de serviço (procura da estabilidade e preparação para a jubilação) (Huberman, 2007). A união das fases profissionais dos

professores obedece a uma linha condutora, sendo a primeira etapa mais instável do que a segunda.



A figura 69 confirma dessa forma que a amostra dos professores é constituída por 66% de docentes com 25 anos de serviço ou mais, enquanto os restantes 34% têm menos de 25 anos de serviço.

## 2.4. Instrumento de recolha de dados

O instrumento de recolha de dados foi o inquérito por questionário já que, segundo Quivy e Campenhoud (2003, p.191), “é adequado quando se pretende estudar: o conhecimento de uma população, valores, opiniões, modos de vida; a análise de um acontecimento social; quando existe necessidade de interrogar um leque alargado de pessoas”. Assim, no contexto desta investigação, aplicou-se um questionário como base na recolha de dados para proceder à respetiva análise, sendo previamente necessário proceder a um pré-teste do questionário antes da sua aplicação e do respetivo tratamento de resultados (Gil, 1995). Este instrumento revela resultados para a totalidade dos inquiridos sem deixar antever as respostas dadas por cada um (Ghiglione & Matalon, 1997).

Por um lado, o inquérito por questionário garante melhor a condição do anonimato, implicando assim uma maior sinceridade e autenticidade nas respostas devido à liberdade de resposta. Assegura também que todos os inquiridos recebam as mesmas instruções, premiando assim uma uniformidade nas condições de medida bem como a fidelidade dos resultados porque facilita a comparação entre sujeitos (Fortin, 2009). Por outro lado, essas vantagens transformam-se em inconvenientes no momento de tratar os resultados pois não deixam a possibilidade de personalizar as perguntas ao sujeito, privilegiando uma análise de dados através de programas estatísticos (Hill & Hill, 2000). Também se deve ter em conta que as



informações resultantes da aplicação de qualquer inquérito que questione a satisfação de algo podem, por vezes, ser influenciadas por aspetos subjetivos e exteriores, tais como a honestidade, a motivação, o bem-estar do inquirido no dia do preenchimento do questionário. Para tentar contornar todas estas situações, o investigador deve motivar os possíveis inquiridos ao questionar algo que seja do interesse dos mesmos (Ghiglione & Matalon, 1997) a fim de que sejam o mais honesto possível e facultando-lhes a possibilidade de responder num dia mais conveniente para que não se sintam pressionados e respondam com a devida atenção, e não simplesmente por obrigação.

O inquérito por questionários é um processo que permite a obtenção de dados de forma sistemática (Carmo & Ferreira, 2008) a um grande número de inquiridos num curto espaço de tempo. Devido ao facto de os potenciais participantes da amostra se encontrarem por todo o país (continente e ilhas), o inquérito por questionário surgiu assim como a técnica mais viável de materializar o estudo.

No momento do pré-teste, procedeu-se à aplicação do inquérito elaborado com base em outro inquérito já validado e testado, intitulado “encuesta de percepción del estudiante sobre la satisfacción con los estudios y la práctica docente”<sup>38</sup>, da unidade de pertinência e qualidade da Universidade de Guadalajara. Foi aplicado pela primeira vez em 2008, após a adesão desta instituição como membro colaborador do projeto Tuning América Latina<sup>39</sup> que, à semelhança do Processo de Bolonha, pretende implementar um espaço comum latino-americano de educação superior, tornando-se num projeto intercontinental com contributos tanto europeus como latino-americanos.

A sua criação e aplicação surgiu da necessidade de averiguar a qualidade da educação e o grau de satisfação do estudante em relação ao programa educativo e à prática docente. Devido à semelhança de uma parte dos objetivos da investigação (aferir o grau de satisfação dos estudantes em relação aos seus estudos), procedeu-se a uma adaptação do mesmo para a realidade portuguesa no que concerne a nova formação de professores.

O questionário, aplicado na Universidade de Guadalajara (UG 2008 – Anexo I), abrange um leque de 139 itens. Destes, foram aproveitados, no âmbito do presente estudo, 25 itens para serem reajustados<sup>40</sup>, para além do subgrupo de dados pessoais presente em todos os questionários. As afirmações formuladas no inquérito inicial foram adaptadas ao contexto da nova formação de professores em Portugal, particularmente no que respeita aos dois mestrados investigados, e transformadas em questões, mantendo uma escala de Likert de cinco pontos sem posição neutra a descrever “não concordo nem discordo”. Estes 25 itens deram origem a 20 perguntas do questionário final respeitando as seguintes adaptações:

<sup>38</sup> Este documento encontra-se disponível em UG 2008

<http://ciep.cga.udg.mx/satisfaccion/encuesta.pdf> consultado em 11/11/2011, será referenciado como UG (2008) para efeitos de discussão.

<sup>39</sup> Projeto que estabelece orientações político-educativas para o estabelecimento de um sistema de créditos académicos para América Latina

<sup>40</sup> Os seguintes itens foram adaptados para o questionário final: 4, 5, 15, 21, 24, 28, 31, 34, 39, 53, 73, 75, 80, 81, 106, 107, 108, 109, 111, 113, 119, 120, 121, 122 e 123.

Tabela 10

*Transformações realizadas entre o questionário UG 2008 e o aplicado.*

Perguntas do questionário da UG 2008	Perguntas do presente questionário aplicado
A aplicação na prática dos conhecimentos adquiridos no curso (item 4)	Considera que os conhecimentos adquiridos durante o mestrado são importantes para a realização da PES (15)?
As atividades realizadas no trabalho completam a minha formação (5)	Considera que as atividades realizadas durante a PES completam a sua formação (16)?
A informação recebida sobre a formação (15)	No momento da candidatura considera que a informação recebida sobre o mestrado foi suficiente (5)?
A adequada organização do curso (21)	Considera o plano de estudo do mestrado adequado (7)?
A relação entre os conteúdos de cada disciplina <sup>41</sup> (24)	Qual o seu grau de satisfação em relação aos conteúdos das UC ministradas no mestrado (9)?
	Considera todas as UC ministradas indispensáveis ao mestrado (9.1)?
A relação do curso com as atividades práticas (28)	Qual o seu grau de satisfação em relação à PES (12)?
A adequada duração do curso (31)	Qual o seu grau de satisfação em relação à PES a nível de:
	– duração (13.2) – horário semanal (13.3)
A complementaridade e continuidade com outros anos de formação (34)	Considera a complementaridade e continuidade do curso de EB com o mestrado frequentado adequado (25)?
Os trabalhos académicos solicitados pertinentes e relacionados com a matéria (39)	Considera que os trabalhos académicos solicitados são pertinentes e relacionados com os conteúdos das UC (27)?
A oportunidade de solucionar problemas durante a aula (53)	Qual o seu grau de satisfação em relação ao que a PES permite:
Utilizar conhecimentos na resolução de problemas relacionados com a profissão <sup>42</sup> (73)	– solucionar problemas relacionados com a profissão docente (17.1)?
Aplicar conhecimentos adquiridos (75)	Qual o seu grau de satisfação em relação aos conhecimentos adquiridos durante o mestrado para a realização da PES (15)?
Ser crítico e pro positivo (80)	Qual o seu grau de satisfação em relação ao que a PES permite:
Habilidade para relacionar e integrar os conhecimentos dos diferentes anos de formação (81)	– desenvolver um espírito crítico (17.3)?
	Qual o seu grau de satisfação em relação ao que a PES permite:
Considerando a situação particular, qualifica a consistência das tutorias recebidas (106)	– integrar e relacionar os conhecimentos teóricos do mestrado (17.4)?
	Considera úteis as tutorias durante o mestrado (21)?
De acordo com a tua experiência, qualifica o desempenho dos tutores de acordo com a disponibilidade, atenção e compromisso para solucionar problemas ou duvidas expostas <sup>43</sup> (107)	Considera o desempenho do professor supervisor útil no acompanhamento do mestrado (19)?
	Considera o desempenho do professor cooperante útil no acompanhamento da PES (23)?
As tutorias elevam o nível académico (108), os métodos e hábitos de estudo (109), integração dos conhecimentos dos anos diferentes do curso (111), qualidade dos trabalhos académicos (112)	Considera que o acompanhamento das tutorias melhora o nível académico (os métodos, os hábitos de estudo e os conhecimentos) (22)?
Avalia a importância das atividades extracurriculares para a tua formação	Qual o seu grau de satisfação em relação às práticas extracurriculares do mestrado (congressos, eventos, visitas de estudo) (10.1)?
– culturais e artísticas (119)	
– torneios e provas desportivas (120)	
– académicas (121)	
– exposições e feiras (122)	
– visitas de estudo (123)	

Fonte: Questionário da UG (2008) adaptado pelo investigador

<sup>41</sup> Esta afirmação deu origem no questionário final da presente investigação a duas questões.

<sup>42</sup> Estas duas afirmações dão origem no questionário final da presente investigação a apenas uma questão.

<sup>43</sup> Esta afirmação deu origem no questionário final da presente investigação a duas questões.

Para além das questões explicitadas na tabela anterior, 13 itens provêm diretamente das orientações do Processo de Bolonha; questionando sobre o lugar da investigação, o modelo da supervisão juntamente com os profissionais envolvidos, a presença das atividades, os modos de articulação entre a teoria e a prática, a duração e o modelo dos estágios (Cros, 2011). E, ancorado nas cinco grandes orientações fixadas pela UE (Niclot, 2010), criaram-se perguntas sobre: a formação inicial universitária de nível mestrado que impõe a necessidade de investigar; o reforço das relações entre os formadores da instituição, do contexto escolar e do mundo do mercado de trabalho; uma formação reflexiva, principalmente sobre as práticas educativas (Shön, 1983); a orientação da formação de professores para uma mobilidade internacional; e a necessidade da profissão docente ser exercida por aprendizes ao longo da vida com o intuito de adquirir um aperfeiçoamento profissional ao longo da carreira profissional.

Tabela 11

*Questões do questionário adaptadas segundo as orientações do Processo de Bolonha e da UE.*

Orientações do Processo de Bolonha na UE	Questões
O lugar da investigação; a necessidade de investigar	Considera importante a necessidade de investigar para o professor poder aperfeiçoar a sua formação (31)?
O modelo da supervisão juntamente com os profissionais envolvidos	Qual o seu grau de satisfação em relação à PES a nível de: – modelo (13.1)
A presença das atividades	Considera a realização de atividades extracurriculares útil a nível do enriquecimento pessoal e profissional (10)?
Os modos de articulação entre a teoria e a prática	Qual o seu grau de satisfação em relação à formação do mestrado: – teórica (8.1) – prática (8.2) – teórico-prática (8.3)?
A duração e o modelo dos estágios	Considera que uma PES que contemplasse anos diferentes seria mais benéfica para a sua formação profissional (18), porque (18.1)?
O reforço das relações entre os formadores da instituição, do contexto escolar, do mundo do mercado de trabalho <sup>44</sup>	Qual o seu grau de satisfação em relação ao local onde realizou a PES (14)?
	Qual o seu grau de satisfação em relação à disponibilidade/atitude do professor supervisor (20), cooperante (24)?
Uma formação reflexiva, principalmente sobre as práticas	Qual o seu grau de satisfação em relação ao que a PES permite: – refletir sobre a profissão (17.2)?
Orientar a formação de professores para uma mobilidade internacional	Coloca a possibilidade de trabalhar no estrangeiro na sua área de formação (31)?
A necessidade da profissão docente ser exercida por aprendizes ao longo da vida	Considera útil uma formação ao longo da vida para a sua profissão (32)?

Fonte: Orientações do Processo de Bolonha (Cros, 2011) e fixadas pela UE (Niclot, 2010) e adaptado pelo investigador

<sup>44</sup> Esta afirmação deu origem no questionário final da presente investigação a duas questões.

Os restantes 5 itens foram criados pelo investigador e a equipa de colaboradores por serem específicos ao contexto dos dois mestrados estudados e para questionarem o que nesta formação existe de novo, após a implementação do Processo de Bolonha.

Tabela 12

*Questões relativas especificamente aos mestrados estudados.*

---

Questões específicas aos mestrados estudados
Indique o motivo pelo qual escolheu o mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB/ensino do 1º e 2º CEB (4)?
Se tivesse a possibilidade de frequentar um mestrado com apenas uma via profissionalizante optaria por essa opção (6)?
Se respondeu sim, por qual das vias optaria (6.1)? Porquê (6.2)?
Se escolheu a opção 2º CEB, e pudesse optar apenas por uma ou várias disciplinas, qual ou quais escolheria (6.4)?

---

Fonte: criado pelo investigador

A criação do questionário dos docentes foi de seguida baseado no questionário aplicado aos estudantes, tendo sido retirados todos os itens que não lhes eram direccionados; este ajustamento serviu para poder inquirir os docentes no sentido de poder comparar essas duas visões distintas, já que, como afirma Bell (1997, p.25) o “objetivo do inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações”.

#### 2.4.1. O pré-teste do estudo

O pré-teste constitui, segundo Pardal & Lopes (2011, p.75), “um estudo piloto [que] faculta dados empíricos suscetíveis de melhoramento do questionário” e serve para testar o questionário antes de o mesmo ser aplicado aos inquiridos voluntários. Como tal, para testar o questionário, foi aplicado um pré-teste a 20 estudantes em fase final dos mestrados em questão e a 10 professores envolvidos nos cursos de formação de professores. Para não enviesar os resultados, estes participantes no pré-teste não fizeram parte da amostra final. No momento da aplicação do pré-teste, foi indicado a todos os inquiridos que, para além do preenchimento, assinalassem as devidas correções ou sugestões para debater posteriormente os assuntos identificados oralmente e em grupo.

Assim, imediatamente a seguir ao preenchimento do questionário, o investigador reuniu-se com os dois grupos de participantes, separando estudantes e professores simplesmente pelo facto de a aplicação deste pré-teste se ter realizado em dias distintos. Através destas entrevistas em grupo sugeriu-se que comunicassem os problemas encontrados a fim de se introduzirem melhoramentos. De referir que os professores se pronunciaram não só sobre o inquérito respetivo à sua categoria mas também sobre o inquérito aplicado aos estudantes, visto que foram deliberadamente contactados após o questionário ter sido aplicado aos estudantes para confirmar se concordavam com as alterações sugeridas.

Os aperfeiçoamentos tratavam de reduzir o número de perguntas pois, de acordo com as opiniões de Pardal & Lopes (2011) e Carmo & Ferreira (2008), deve-se recolher apenas a informação necessária, porque o questionário demasiado longo aumenta o risco de desistência

por parte dos inquiridos. Estes filtros sucessivos permitiram realizar uma análise profunda que levou a correção de outros itens que apresentassem informação duvidosa, ambígua em termos lexicais e semânticos ou mesmo detetar erros (Almeida & Freire, 2000). Também se alterou o posicionamento de questões, agrupando as que tinham o mesmo objetivo para clarificar alguns conceitos e/ou perguntas e adaptá-las sempre que fosse possível ao modelo “qual o seu grau de satisfação em relação a ...” em função do objetivo principal do estudo. O facto de o pré-teste e a respetiva reunião posterior ser em grupo foi facilitador da transmissão das sugestões pois as reflexões dos primeiros facilitaram a confirmação das ideias de alguns e desencadearam os conselhos de outros, melhorando substancialmente o questionário final, uma vez que os resultados deste pré-teste foram tabulados e analisados juntamente com as sugestões de melhoria do grupo de inquiridos no mesmo.

Posteriormente, o investigador reuniu-se com um grupo de oito especialistas: a professora orientadora da presente tese e sete professores da PES, tanto supervisores como cooperantes, dos mestrados em educação pré-escolar e ensino do 1º e ensino do 1º e 2º CEB, relacionados com a área para garantir a elaboração de “um inquérito mais bem sucedido” (Pardal & Lopes, 2011, p.76) em nome da clareza e da adequação do questionário à população-alvo a fim de validar o inquérito.

Na tabela 13 apresentam-se as reformulações criadas com base nas sugestões dos especialistas consultados.

Tabela 13

*Processo de melhoria dos questionários dos estudantes do mestrado em educação pré-escolar e 1º CEB e ensino do 1º e 2º CEB.*

Perguntas iniciais	Perguntas reformuladas
1. Idade	XXX <sup>45</sup>
2. Sexo	XXX
3. Indique a sua licenciatura	XXX
<b>Dados relativos ao mestrado</b>	
1. Indique o motivo pelo qual escolheu o mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB?	XXX
1. Indique o motivo pelo qual escolheu o mestrado em ensino do 1º e 2º CEB?	XXX
1.1 Outro, qual?	Anexou-se às respostas possíveis da 4
2. Se tivesse a possibilidade de frequentar um mestrado com apenas uma via profissionalizante optaria por essa opção?	Alterou-se a posição para 6
2.1 Se sim, por qual via optaria?	6.1
2.2 Porquê?	6.2
2.3 Outro, qual?	Anexou-se às respostas possíveis da 6.2
2.4 Se escolheu a opção 2º CEB, e pudesse optar por uma ou várias disciplinas, qual ou quais escolheria?	6.4
3. No momento da candidatura considera que a informação recebida sobre o mestrado foi suficiente?	Alterou-se a posição, passando para 5
4. O mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB contempla uma vertente teórica e uma prática.	Qual o seu grau de satisfação em relação à formação do mestrado?
4.1 Qual o grau de satisfação em relação à formação teórico-prática que a sua instituição lhe proporcionou?	Teórica (8.1) Prática (8.2)
4.2 Qual o seu grau de satisfação em relação à	Teórico-prática (8.3)

<sup>45</sup> O símbolo XXX significa que a pergunta não sofreu qualquer alteração.

componente teórica do mestrado?	
4.3 Qual o seu grau de satisfação à componente prática do mestrado?	
4.4 Considera os conteúdos do mestrado adequados?	Qual o seu grau de satisfação em relação aos conteúdos das UC ministradas no mestrado (9)?
4.5 Qual o seu grau de satisfação em relação às práticas extraescolares do mestrado (congressos, eventos, visitas de estudo)?	Alterou-se a posição para a 10.1
5. Considera a realização de atividades extracurriculares útil a nível de enriquecimento pessoal e profissional?	Alterou-se a posição para a 10
<b>Dados relativos à PES</b>	
1. Qual a importância da PES na sua formação?	Qual o seu grau de satisfação em relação à PES (12)?
2. O que pensa do modelo de PES proporcionado?	Qual o seu grau de satisfação em relação à PES em relação aos seguintes itens: Modelo (13.1) Duração (13.2) Horário semanal (13.3)
3. O que pensa da duração de PES?	
4. O que pensa do horário semanal dispensado para a PES?	
5. A PES contribui para melhorar a aprendizagem em contexto de sala de aula?	Anulou-se a pergunta
6. Considera que uma PES que contemplasse anos escolares diferentes do pré-escolar e do 1º CEB seria mais benéfico para a sua formação profissional?	Reformulou-se a pergunta: Considera que uma PES realizada durante um ano por cada via profissional seria mais benéfica para a sua formação profissional (18)? As possibilidades de resposta passam então para sim ou não acrescentando a possibilidade de dizerem porquê (18.1)?
6. Considera que uma PES que contemplasse anos diferentes do 1º e do 2º CEB seria mais benéfico para a sua formação profissional?	
7. Qual o grau de satisfação em relação ao local onde realizou a PES?	
7.1 No pré-escolar	
7.1 No 1º CEB	XXX
7.2 No 1º CEB	
7.2 No 2º CEB	
8. As relações humanas geradas durante a PES são necessárias para a sua formação?	Anulou-se a pergunta
9. Considera que os conhecimentos adquiridos durante o mestrado são profícuos para a realização da PES?	Qual o seu grau de satisfação em relação aos conhecimentos adquiridos durante o mestrado para a realização da PES (15)
10. Considera que as atividades realizadas durante a PES completam a sua formação?	Qual o seu grau de satisfação em relação às atividades realizadas durante a PES como complemento da sua formação (16)?
11. A PES contribui para analisar situações reais?	Anulou-se a pergunta
12. A PES permite pôr em prática conhecimentos para solucionar problemas relacionados com a profissão docente?	Qual o seu grau de satisfação em relação ao que a PES permite: – Solucionar...(17.1) – Refletir...(17.2) – Desenvolver...(17.3) – Integrar e relacionar ...(17.4)
13. A PES permite refletir sobre a profissão docente?	
14. A PES permite a realização de atividades escolares por iniciativa própria?	Anulou-se a pergunta
15. A PES permite desenvolver um trabalho individual?	Anulou-se a pergunta
16. A PES permite desenvolver um trabalho de grupo?	Anulou-se a pergunta
17. A PES permite desenvolver um espírito crítico?	17.3
18. A PES permite aplicar conhecimentos relacionados com a profissão docente em situações laborais?	Anulou-se a pergunta
19. A PES permite integrar e relacionar os conhecimentos do mestrado?	17.4
20. Para a realização da PES é útil pesquisar bibliografia?	Anulou-se a pergunta
21. Para a realização da PES é útil analisar manuais escolares?	Anulou-se a pergunta
<b>Dados relativos ao professor supervisor</b>	
1. Considera o desempenho do professor útil no acompanhamento do mestrado?	19

2. Qual o seu grau de satisfação em relação à disponibilidade/atitude do professor supervisor do pré-escolar?	20.1 20.2 20.3 20.4 20.5 20.6
2. Qual o seu grau de satisfação em relação à disponibilidade/atitude do professor supervisor do 1º CEB?	
3. Qual o seu grau de satisfação em relação à disponibilidade/atitude do professor supervisor do 2º CEB (Port./Mat./H/G/Ciências)?	
4. Considera útil as tutorias durante o mestrado?	
5. Considera suficiente a frequência das tutorias durante o curso?	
6. Considera que o acompanhamento das tutorias eleva o nível académico?	Considera que o acompanhamento das tutorias melhora o nível académico (os métodos, os hábitos de estudo e os conhecimentos) (22)?
7. Considera que o acompanhamento das tutorias melhora os métodos e hábitos de estudo?	Anularam-se as perguntas
8. Considera que o acompanhamento das tutorias facilita a integração dos conhecimentos?	
9. Considera que o acompanhamento das tutorias melhora a qualidade dos trabalhos académicos?	
10. Considera que o acompanhamento das tutorias facilita a aplicação do conhecimento na prática profissional?	
11. Considera que o acompanhamento das tutorias reduz o nível de reprovação?	
<b>Dados relativos ao professor cooperante</b>	
1. Considera o desempenho do professor cooperante útil durante o mestrado?	Considera o desempenho do professor cooperante útil no acompanhamento da PES (23)?
2. Qual o seu grau de satisfação em relação à disponibilidade/atitude do professor cooperante do pré-escolar?	24.1 24.2 24.3 24.5 24.6
2. Qual o seu grau de satisfação em relação à disponibilidade do professor cooperante do 1º CEB?	
3. Qual o seu grau de satisfação em relação à disponibilidade do professor cooperante do 2º CEB (Port./Mat./H/G./Ciências)?	
<b>Dados gerais</b>	
1. Considera a organização do mestrado adequada?	Qual o seu grau de satisfação em relação ao plano de estudo do mestrado (7)?
2. Considera o desempenho do corpo docente útil durante o mestrado?	Qual o seu grau de satisfação em relação ao desempenho do corpo docente (26)?
3. Considera a complementaridade e continuidade do curso de EB com o mestrado em educação do pré-escolar e do 1º CEB adequada?	25
3. Considera a complementaridade e continuidade do curso de EB com o mestrado em ensino do 1º e 2º CEB adequada?	
4. Considera todas as UC ministradas indispensáveis ao mestrado?	9.1
4.1 Se não, qual ou quais?	Anexou-se como resposta possível à 9.1
5. Considera adequada a biblioteca escolar para a realização de trabalhos académicos?	Anularam-se as perguntas
6. Considera útil o recurso à internet para a realização de trabalhos académicos?	
7. Considera que os trabalhos académicos solicitados são pertinentes e relacionados com a matéria?	Qual o seu grau de satisfação em relação à pertinência dos trabalhos académicos solicitados nas UC (27)?
8. Considera clara a definição do trabalho final?	Anularam-se as perguntas
9. Considera útil a apresentação do trabalho final?	
10. Considera satisfatórias as infraestruturas da sua instituição?	
11. Indique quais são as suas expetativas de empregabilidade.	29
12. Que balanço faz do interesse pelo mestrado	Que balanço faz do mestrado frequentado (11)?

frequentado?	
13. Que balanço faz do nível académico do mestrado frequentado?	
14. Que balanço faz do prestígio do mestrado frequentado?	
15. Que balanço faz da sua formação?	Qual o seu grau de satisfação em relação ao balanço geral faz da sua formação (28)?
16. Coloca a possibilidade de trabalhar no estrangeiro na sua área de formação?	30
17. Considera importante a necessidade de investigar para o professor poder aperfeiçoar a sua formação?	31
18. Considera útil uma formação ao longo da vida para a sua profissão?	32

Fonte: Questionário da UG (2008), orientações do Processo de Bolonha (Cros, 2011) e fixadas pela UE (Niclot, 2010) e (adaptado pelo investigador)

Do questionário inicial adaptado e após as sucessivas correções, criou-se o questionário final (Anexo II/III) que foi validado pela amostra do estudo do pré-teste e pelo grupo de colaboradores.

Relativamente aos professores, a tabela 14 indica as respetivas reformulações advindas da discussão com o grupo de especialistas e da amostra do pré-teste. As perguntas reformuladas são sobretudo o resultado de alterações de posicionamento e de anulações de questões.

Tabela 14

*Processo de melhoramento dos questionários aplicados aos professores do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB e ensino do 1º e 2º CEB.*

Perguntas iniciais	Perguntas reformuladas <sup>46</sup>
1. Idade	XXX
2. Sexo	XXX
3. Anos de serviço	XXX
<b>Dados relativos ao mestrado</b>	
4. Que balanço faz do mestrado frequentado pelo estagiário?	11
<b>Dados relativos à PES</b>	
5. Qual a importância da PES?	Qual o seu grau de satisfação em relação à PES? 12
6.1 O que pensa do modelo de PES proporcionado?	Qual o seu grau de satisfação em relação à PES em relação aos seguintes itens: Modelo (13.1) Duração (13.2) Horário semanal (13.3)
6.2 O que pensa da duração de PES?	
6.3 O que pensa do horário semanal dispensado para a PES?	
7. Considera que os conhecimentos adquiridos durante o mestrado são profícuos para a realização da PES?	Qual o seu grau de satisfação em relação aos conhecimentos adquiridos durante o mestrado para a realização da PES (15)?
8. Considera que as atividades realizadas durante a PES completam a sua formação?	Alterou-se para qual o seu grau de satisfação em relação às atividades realizadas durante a PES como complemento da sua formação (16)?

<sup>46</sup> O número atribuído à pergunta é o correspondente à matriz global da base de dados do SPSS, incluindo o questionário dos estudantes, para facilitar a análise conjunta.



9.1 A PES permite pôr em prática conhecimentos para solucionar problemas relacionados com a profissão docente?	Qual o seu grau de satisfação em relação ao que a PES permite: – Solucionar...(17.1) – Refletir...(17.2) – Desenvolver...(17.3) – Integrar e relacionar ...(17.4)
9.2. A PES permite refletir sobre a profissão docente?	
9.3 A PES permite desenvolver um espírito crítico?	
9.4 A PES permite integrar e relacionar os conhecimentos teóricos do mestrado?	
10. Considera o seu desempenho importante durante o mestrado?	Considera o seu desempenho útil no acompanhamento da PES?
11. Considera que uma PES que contemplasse anos escolares diferentes seria mais benéfica para a sua formação profissional?	Considera que uma PES realizada durante um ano por cada via profissional seria mais benéfica para a formação profissional do estagiário? Sim/Não (18) - Porquê? (18.1)
12. Considera que uma PES com especialização nas quatro áreas é benéfica para a formação profissional do estagiário?	Sim/Não (18.2) - Porquê? (18.3)
12.2 Considera que uma PES com apenas uma via profissionalizante seria mais benéfica para a formação profissional do estagiário?	Sim/Não (18.4) - Porquê? (18.5)
<b>Dados gerais</b>	
15. Que balanço faz da sua formação?	Qual o seu grau de satisfação em relação ao balanço geral faz da formação do estagiário (28)?
17. Considera importante a necessidade de investigar para o professor poder aperfeiçoar a sua formação?	31
18. Considera útil uma formação ao longo da vida para a sua profissão?	32

Fonte: Questionário dos estudantes com adaptação pelo investigador para os professores

Do questionário inicial adaptado para os professores e após as sucessivas correções, criou-se o questionário final (Anexo IV/V) que foi validado pela amostra do pré-teste e pelo grupo de colaboradores.

O mesmo questionário também foi sujeito a uma análise de fiabilidade relativamente às respostas dos alunos num determinado espaço temporal, tendo existido um intervalo de uma semana para confirmar se os alunos mantinham as mesmas respostas às mesmas perguntas. Os participantes foram informados de que, passado uma semana, teriam de responder de novo ao questionário sem, no entanto, saberem que as perguntas coincidiriam. Os 20 alunos e os 10 professores que participaram no pré-teste também responderam ao questionário reestruturado em dois pontos temporais distintos com intervalo de uma semana.

Para preparar o encontro da melhor forma, a informação analisada centrou-se em catorze itens comuns<sup>47</sup> aos estudantes e aos professores para permitir obter um resultado coeso em relação aos diversos perfis dos inquiridos. Compararam-se os resultados nos dois momentos das respostas e verificou-se a fiabilidade do questionário porque as perguntas foram interpretadas da mesma forma por todos os participantes da amostra do estudo piloto. E, recorrendo à opção Scale no SPSS obteve-se um Alfa Cronbach de 0,892 (Anexo VI) superior a 0,8 o que é considerado “bom” de acordo com a classificação de Hill & Hill (2008), estando

<sup>47</sup> Item 11; 12; 13.1; 13.2; 13.3; 15; 16; 17.1; 17.2; 17.3; 17.4; 28; 31 e 32.

mesmo muito perto do 0,9 estabelecido como “excelente”. Este resultado evidencia que as respostas apontadas pelos inquiridos apresentam um elevado nível de consistência.

## 2.4.2. O Estudo Empírico

A amostra estudada apresenta quatro perfis de inquiridos; como tal o questionário obedece às especificidades de cada um dos grupos como se apresenta na tabela 15 a seguir.

Tabela 15

*Identificação dos quatro instrumentos de recolha de informação.*

Instrumento	Inquiridos	Curso
Questionário Q1	Estudantes	Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB
Questionário Q2	Estudantes	Mestrado em ensino do 1º e 2º CEB
Questionário Q3	Docentes da PES	Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB
Questionário Q4	Docentes da PES	Mestrado em educação ensino do 1º e 2º CEB

### 2.4.2.1. O questionário dos estudantes

O questionário aplicado aos estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (Q1) contempla 36 itens (Anexo II), acerca de situações particulares com diferentes graus de satisfação, utilidade, suficiência e adequação em relação à nova formação com uma escala de Likert de cinco pontos, variando do ponto 1 para o ponto 5: 1 – Não Satisfaz, 2 – Satisfaz Pouco, 3 – Satisfaz, 4 – Satisfaz Muito, 5 – Satisfaz Plenamente<sup>48</sup>, sem no entanto incluir a categoria neutra de “nem concordo, nem discordo” no sentido de obrigar os respondentes a marcarem a direção da sua opinião tal como defendem Jimenez (2011) e outros investigadores organizacionais (Saraph et al.; Ahire; Badri et al.; Tamimi et al.; Alexandre & Ferreira, citados por Alexandre et al., 2003). A escala de Likert permite organizar as opiniões dos inquiridos sobre o conjunto ordenado de respostas, neste caso concreto por ordem crescente.

No questionário apresentado também constam perguntas de tipo nominal de escolha múltipla semiaberta, fechada ou dicotómica.

O questionário organiza-se em seis partes:

- i) Dados pessoais
- ii) Dados relativos ao mestrado
- iii) Dados relativos à prática de ensino supervisionada/estágio
- iv) Dados relativos ao professor supervisor
- v) Dados relativos ao professor cooperante
- vi) Dados gerais

O questionário aplicado aos estudantes do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (Q2) obedece à mesma estrutura do Q1, acrescentando um item diferente devido à especificidade desta formação (Anexo III), perfazendo 37 itens.

<sup>48</sup> Quando necessário aplica-se a terminologia: satisfaz, útil, suficiente e adequado, em função da questão colocada.

Algumas perguntas diferem na opção viável para cada mestrado, tal como em relação à opção da via profissionalizante do mestrado pré ou 1º CEB e 1º ou 2º CEB, o local de estágio e a disponibilidade do professor supervisor ou cooperante. O item acrescentado refere-se à escolha da opção do 2º CEB, sendo que a profissionalização é em quatro áreas. Por isso, o novo item questiona a reação perante a possibilidade de optar apenas por uma ou várias disciplinas, solicitando a especificação de qual ou quais.

#### 2.4.2.2. O inquérito dos professores

O questionário aos professores cooperantes e aos professores supervisores do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1 CEB (Q3) contempla 15 itens sobre situações particulares com diferentes graus de importância, utilidade, satisfação e adequação em relação à nova formação com uma escala de Likert (1932) de cinco pontos com as mesmas características apontadas anteriormente (Anexo IV).

O questionário organiza-se em 4 partes:

- i) Dados pessoais
- ii) Dados relativos ao mestrado
- iii) Dados relativos à prática de ensino supervisionada/estágio
- iv) Dados gerais

O questionário aos professores cooperantes e aos professores supervisores do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (Q4) obedece à mesma estrutura do Q3, acrescentando um item diferente devido à especificidade do mestrado (Anexo V), perfazendo 16 itens.

O item acrescentado vai ao encontro do inquérito aplicado aos estudantes do 1º e 2º CEB uma vez que se refere ao questionamento da reação perante a profissionalização em as quatro áreas do 2º CEB.

#### 2.4.2.3. O procedimento de recolha de dados

Para que pudessem responder de forma verídica a todas as perguntas, o questionário, com um cabeçalho elucidativo da investigação a ser realizada, explicando o objetivo principal do estudo indicado, foi aplicado no final do mestrado de cada um dos estudantes. Sendo assim, houve dois períodos de recolha, efetuando-se em final de janeiro e fevereiro de 2012, e outro em final de junho e julho de 2012, coincidindo com os respetivos finais de anos letivos dos dois mestrados.

O questionário é um instrumento de recolha de dados pouco dispendioso que, independentemente do modo de aplicação, garantiu sempre a voluntariedade, o anonimato dos inquiridos e as condições necessárias para a autenticidade das respostas (Pardal & Lopes, 2011). Assim, os participantes, estudantes que cooperaram de modo voluntário com a autorização dos diretores de cursos, preencheram o questionário autoadministrado por três

formas consoante as necessidades identificadas: (1) por escrito e presencial; (2) enviado em anexo por correio eletrónico; (3) enviado por correio normal com a cooperação dos colaboradores que vigiaram os alunos durante o preenchimento do inquérito.

A nível presencial, confirmou-se que não surgiram dúvidas durante o preenchimento do inquérito e verificou-se uma preocupação por parte dos colegas inquiridos em que os ausentes nesse dia preenchessem o questionário, solicitando que lhes fosse enviado por correio eletrónico. Quando o preenchimento se realizou via correio eletrónico, para que a taxa de respostas alcançasse o melhor resultado possível, teve-se o cuidado de escrever avisos e reforçar a importância do preenchimento do questionário junto dos estudantes. Para guardar o anonimato completo dos mesmos, embora se tenha enviado para o correio pessoal, muitos optaram por responder via correio eletrónico da turma. De qualquer modo, no que respeita aos estudantes que responderam pelo correio pessoal, uma vez recebido era etiquetado apenas com o número correspondente. No que se refere às respostas por correio, teve-se o cuidado de incluir juntamente com os questionários um envelope preenchido com o endereço de porte pago. Independentemente da via de recolha de dados, todos os inquiridos receberam de modo presencial ou via correio eletrónico umas palavras de agradecimento pela sua participação.

Os três modos de recolha de dados expostos permitiram um maior controlo do número de respostas, verificando assim que, das instituições que aceitaram colaborar, praticamente todos os alunos, cerca de 91%, responderam ou num mestrado ou noutro. O inquérito on-line poderia também ter sido uma possibilidade de recolha de dados mas pensou-se que a probabilidade de respostas seria menor devido ao acréscimo de envio de este tipo de formulários via Internet e por haver a possibilidade de se misturar com a publicidade não desejada ou SPAM. Apesar da semelhança entre o modo de contacto com o inquérito em anexo por correio eletrónico, esta opção foi a opção escolhida por ser mais pessoal.

Após a recolha de dados, procedeu-se à sua análise e interpretação através de uma análise de dados para determinar a frequência das respostas.

## Capítulo III

# Resultados

A apresentação dos resultados deriva da aplicação do inquérito que permitiu a recolha de dados. Para facilitar a leitura dos resultados, opta-se por salientar a frequência e a percentagem das respostas obtidas com o objetivo de identificar as áreas menos satisfatórias com vista a melhorá-las, sejam opiniões dos estudantes, dos professores ou de ambos. Para completar e poder comparar a satisfação entre os diferentes grupos de participantes, também se faz referência à média alcançada por estes em relação a cada item questionado.

### 3. Resultados relativos aos inquéritos

Após terem sido analisados os sistemas educativos e a formação de professores dos diversos países da UE 28, sublinhando as alterações ocorridas na sequência do Processo de Bolonha em Portugal, apresentam-se agora os dados recolhidos através dos questionários aplicados ao mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB e ao mestrado em ensino do 1º e 2º CEB, com vista a aferir o grau de satisfação de estudantes e docentes no que se refere à nova formação de professores. Os resultados apresentados foram agrupados de forma a facilitar a interligação das perguntas, não correspondendo exatamente à estrutura do questionário.

#### 3.1. Dados relativos ao mestrado

Pela leitura da tabela 16, verifica-se que os estudantes que frequentam os mestrados de professores da educação pré-escolar, do 1º e 2º CEB escolhem a formação na esmagadora maioria pela vocação (75,7%), segundo porque lhes permite ter mais oportunidades (7,6%) e terceiro pela proximidade de residência (7,1%).

Tabela 16  
*Motivo de escolha do mestrado.*

Indique o motivo pelo qual escolheu o mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1ºCEB ou mestrado em ensino do 1º e 2º CEB? (Estudantes)		
	Frequência	Porcentagem
Vocação	159	75,7
Proximidade do local de residência	15	7,1
Sugestão de alguém	9	4,3
Estatuto social	5	2,4
Outro:	22	10,5
Engano	2	1,0
Progressão na carreira	2	1,0
Curiosidade	2	1,0
Mais oportunidades	16	7,6

Ao comparar os estudantes possuidores da licenciatura em EB e os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha, verifica-se que os de EB escolheram o curso pela vocação (81,8%). Já os estudantes de uma licenciatura pré-Bolonha, embora refiram a vocação (35,7%), também indicam outro motivo, com exatamente a mesma percentagem, o de oferecer mais oportunidades. Por sua vez, comparando os estudantes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB referem maioritariamente a vocação (82,9%) enquanto os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB, para além da vocação (65,5%) também referem o facto de o mesmo lhes oferecer mais oportunidades (19,5%), tal como demonstra a tabela 17.

Tabela 17  
*Comparação do motivo de escolha do mestrado pelos estudantes.*

Indique o motivo pelo qual escolheu o mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1ºCEB ou mestrado em ensino do 1º e 2º CEB?		
	N	%
Estudantes da Educação Básica	182	81,8 (vocação)
Estudantes Pré-Bolonha	28	35,7 (vocação)
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	82,9 (vocação)
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	65,5 (vocação)
		19,5 (outro: mais oportunidades)

Aquando da escolha do mestrado (média=2,64, desvio padrão=0,843), a tabela 18 demonstra que os estudantes consideram ter acesso, na maioria (62,3%), à informação necessária. Destes 62,3%, 51,9% consideram-na satisfatória, 9% muito satisfatória e 1,4% plenamente satisfatória. No entanto, persistem outros (10,5%) que consideram não ter informação suficiente e ainda 27,1% que a consideram pouco satisfatória.

Tabela 18

*Satisfação com a informação sobre o mestrado no momento da candidatura.*

No momento da candidatura considera que a informação recebida sobre o mestrado foi suficiente? (Estudantes)		
	Frequência	Percentagem
Não satisfaz	22	10,5
Satisfaz pouco	57	27,1
Satisfaz	109	51,9
Satisfaz muito	19	9,0
Satisfaz plenamente	3	1,4

Em relação à informação do mestrado no momento da candidatura, ao comparar os estudantes possuidores da licenciatura em EB (média=2,63) e os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha (média=2,71) verifica-se que estes últimos estão mais satisfeitos do que os primeiros. Por sua vez, relacionando os estudantes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=2,82) estão mais satisfeitos do que os estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=2,51), tal como demonstra a tabela 19.

Tabela 19

*Comparação da média da satisfação dos estudantes em relação à informação sobre o mestrado no momento da candidatura.*

No momento da candidatura considera que a informação recebida sobre o mestrado foi suficiente?			
	N	Média	Desvio padrão
Estudantes da Educação Básica	182	2,63	,849
Estudantes Pré-Bolonha	28	2,71	,810
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	2,51	,833
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	2,82	,829

Pela leitura da tabela 20, verifica-se que os estudantes escolhem os mestrados bivalentes no intuito de os mesmos lhes proporcionarem mais oportunidades profissionais. Quando se lhes propõe poder optar por um com apenas uma via profissionalizante, a maioria (68,8%) responde negativamente, enquanto os restantes (31,4%) se especializariam em apenas uma via.

Tabela 20

*Optar por uma via profissionalizante.*

Se tivesse a possibilidade de frequentar um mestrado com apenas uma via profissionalizante optaria por essa opção? (Estudantes)		
	Frequência	Percentagem
Sim	66	31,4
Não	144	68,6

Pela leitura da tabela 21, realça-se que dos 66 estudantes que escolheriam apenas uma via profissionalizante, a justificação da escolha é que permite uma maior especificidade da via escolhida (21,9%), também o tempo de finalização do mestrado seria mais curto (5,2%).

Tabela 21  
*Motivo da opção.*

Porquê? (Estudantes)	Sim		Não	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Tempo de finalização do mestrado	11	5,2	0	0
Maior especificidade da via escolhida	46	21,9	0	0
Outro	9	4,3	0	0

Pela leitura da tabela 22, verifica-se que, dos 210 estudantes inquiridos, somente 66 se especializariam apenas numa via, escolhendo primeiro a educação pré-escolar (13,3%), em segundo lugar o 1º CEB (10,5%) e, finalmente, o 2º CEB (7,6%). Os estudantes, ao optar apenas por uma via, dividem-se pelas três áreas com uma certa equidade.

Tabela 22  
*A via pela qual optaria.*

Se respondeu sim, por qual das vias optaria? (Estudantes)		
	Frequência	Percentagem
Pré-escolar	28	13,3
1º CEB	22	10,5
2º CEB	16	7,6
TOTAL	66	31,4

Pela leitura da tabela 23, verifica-se que dos estudantes 87 estudantes do 1º e 2º CEB com profissionalização nas quatro áreas principais (professor generalista) os estudantes continuariam a optar pelas quatro áreas propostas, apenas 16 ou seja 18,3% se especializariam em uma ou várias disciplinas, sendo que a maioria destes, 12 ou 13,8%, preferiria apenas duas áreas afins. Os estudantes do 2º CEB partilham da mesma opinião que os restantes colegas; para além de optar por duas vias profissionais, também aproveitam todas as possibilidades que esta vertente oferece – as quatro áreas generalistas, mesmo sendo bastante diversificadas.



Tabela 23  
*Em relação ao 2º CEB, disciplina pela qual optaria.*

Se escolheu a opção 2º CEB e pudesse optar por uma ou várias disciplinas, qual ou quais escolheria? (Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB)		
	Frequência	Percentagem
Português	1	1,1
Matemática	1	1,1
Ciências da Natureza	2	2,3
Duas áreas afins (Português+H/G ou Matemática e Ciências)	12	13,8

Para comparar com a ideia dos discentes, questionaram-se os professores sobre a possibilidade dos estudantes se profissionalizarem apenas numa via profissionalizante. A leitura apresentada na tabela 24 demonstra que a perceção dos professores é contrária à dos estudantes porque a maioria (70%), afirma que a profissionalização apenas numa via seria mais benéfica.

Tabela 24  
*A PES com uma via profissionalizante é mais benéfica.*

Considera que uma PES/estágio com apenas uma via profissionalizante seria mais benéfica? (Professores)		
	Frequência	Percentagem
Sim	35	70,0
Não	15	30,0

Ao comparar os docentes com tempo de serviço inferior a 25 anos e os docentes com tempo de serviço igual ou superior a 25 anos, verifica-se que tanto uns como os outros pensam da mesma forma, afirmando que uma PES com apenas uma via profissionalizante seria mais benéfica, para respetivamente 70,5% e 69,6%. Relacionando os docentes dos dois mestrados verifica-se que tanto uns como os outros, exatamente com a mesma percentagem 70%, afirmam que a PES com apenas uma via profissionalizante seria mais benéfica, tal como demonstra a tabela 25.

Tabela 25  
*Comparação da percentagem da satisfação dos professores em relação à PES com apenas uma via profissionalizante.*

Considera que uma PES/estágio com apenas uma via profissionalizante seria mais benéfica?			
	N	%	
		SIM	NÃO
Professores < 25 anos de serviço	17	70,5	29,4
Professores ≥ 25 anos de serviço	33	69,6	30,3
Professores do mestrado em pré e 1º CEB	30	70	30
Professores do mestrado em 1º e 2º CEB	20	70	30

Já pela leitura da tabela 26, sobressai a justificação apresentada pelos docentes que é na sua maioria relacionada com uma melhor formação nos diferentes níveis (36,8%) e também uma melhor especialização (34,2%). Todavia, para 15,8%, um mestrado com duas vias profissionalizantes oferece mais possibilidades de colocação, para 10,5% as duas vias complementam-se embora necessitem de mais tempo e finalmente, para 2,6%, prepara ao perfil do professor generalista.

Tabela 26  
*Explicação da resposta.*

Porquê? (Professores)		
	Frequência	Percentagem
Melhor formação nos diferentes níveis	14	36,8
Melhor especialização	13	34,2
Mais possibilidade de colocação	6	15,8
Complementam-se com mais tempo	4	10,5
Perfil do professor generalista	1	2,6

A tabela 27 permite destacar a explicação dos professores quanto à sua escolha, quando esses a manifestaram. Assim, verifica-se que os professores que responderam positivamente justificam a sua posição porque uma via profissionalizante permitiria uma melhor formação em cada um dos níveis, no caso de 22%, como também uma melhor especialização para outros 22%. Apenas 4% referem a maior possibilidade de colocação e 2% afirma que se complementam com mais tempo.

Para os professores que responderam negativamente e que vão ao encontro da expectativa dos estudantes, salientam que não deveriam optar apenas por uma via profissionalizante porque com duas têm mais possibilidade de colocação, na opinião de 8%; no entanto, 6% consideram que, para tal, deveriam ter mais tempo de estágio, como também melhor formação nos diferentes níveis. Ainda 4% salienta a necessidade de uma melhor especialização e em último lugar, apenas uma minoria (2%) faz referência ao perfil do professor generalista.

Tabela 27  
*Opinião dos professores sobre a PES com uma via profissionalizante.*

	Sim		Não	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Melhor formação nos diferentes níveis	11	22	3	6
Melhor especialização	11	22	2	4
Mais possibilidade de colocação	2	4	4	8
Complementam-se com mais tempo	1	2	3	6
Perfil do professor generalista	0	0	1	2

Pela leitura da tabela 28 retira-se a informação necessária para comparar a opinião dos professores com a opinião dos estudantes do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB em relação à profissionalização nas quatro áreas gerais do professor generalista do 2º CEB.

Os docentes ligados a esta formação respondem na maioria (65%) que não é benéfica enquanto 81,6% dos estudantes optariam pelas quatro. Os docentes, tal como acontece em relação às duas vias profissionalizantes opinam o contrário dos estudantes ao considerarem não ser uma boa opção.

Tabela 28

*A PES com especialização nas 4 áreas do 2º CEB.*

Considera que uma PES/estágio com especialização nas quatro áreas do 2º CEB é benéfica para a formação profissional do estagiário? (Professores)

	Frequência	Porcentagem
Sim	7	35,0
Não	13	65,0

Ao comparar os docentes com tempo de serviço inferior a 25 anos e os docentes com tempo de serviço igual ou superior a 25 anos, verifica-se que 66,7% dos que têm menos tempo de serviço, contra 33,3%, consideram que a PES nas quatro áreas não é benéfica para os estudantes e os que têm mais tempo de serviço são ligeiramente mais benevolentes com esta profissionalização nas quatro áreas, embora 62,5%, contra 37,5%, também considerem que não é benéfica para a formação profissional, tal como demonstra a tabela 29.

Tabela 29

*Comparação da média da satisfação dos professores em relação à especialização nas quatro áreas do 2º CEB.*

Considera que uma PES/estágio com especialização nas quatro áreas do 2º CEB é benéfica para a formação profissional do estagiário?

	N	%	
		SIM	NÃO
Professores < 25 anos de serviço	12	33,3	66,7
Professores ≥ 25 anos de serviço	8	37,5	62,5
Professores do M. em pré e 1º CEB	30	XXX	XXX
Professores do M. em 1º e 2º CEB	20	35	65

Pela leitura da tabela 30 revela-se a explicação da escolha e verifica-se que, em relação à formação do 2ºCEB, 75% dos professores consideram que o facto de os alunos se especializarem nas quatro áreas não é benéfica porque são áreas muito distintas e impostas. No entanto, outros 25% consideram a especialização nas quatro áreas benéfica porque permite uma formação holística.

Tabela 30  
*Explicação da resposta.*

Porquê? (Professores)		
	Frequência	Porcentagem
Áreas muito diferentes e impostas	9	75,0
Formação mais abrangente	3	25,0

Questionados sobre o plano de estudos (média=2,76, desvio padrão=0,866), a leitura da tabela 31 indica que, somando as três respostas positivas, os estudantes avaliam-no de modo satisfatório (66,1%), repartindo-se pelo satisfaz (49,5%), satisfaz muito (15,2%) e plenamente satisfaz (1,4%). Pelo contrário, e somando as duas respostas negativas, 33,8% não estão satisfeitos com o plano de estudos, 25,2% deles encontram-se pouco satisfeitos e os restantes 8,6% manifestam-se nada satisfeitos.

Tabela 31  
*Satisfação com o plano de estudo.*

Qual o seu grau de satisfação em relação ao plano de estudos? (Estudantes)		
	Frequência	Porcentagem
Não Satisfaz	18	8,6
Satisfaz pouco	53	25,2
Satisfaz	104	49,5
Satisfaz muito	32	15,2
Satisfaz plenamente	3	1,4

Ao comparar os estudantes possuidores da licenciatura em EB (média=2,73) e os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha (média=2,96), verifica-se que estes últimos estão mais satisfeitos com o plano de estudos. Relacionando os estudantes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=2,92) estão bastante mais satisfeitos do que os estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=2,64), tal como demonstra a tabela 32.

Tabela 32  
*Comparação da média da satisfação dos estudantes em relação ao plano de estudos.*

Qual o seu grau de satisfação em relação ao plano de estudos?			
	N	Média	Desvio padrão
Estudantes da Educação Básica	182	2,73	,855
Estudantes Pré-Bolonha	28	2,96	,922
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	2,64	,879
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	2,92	,824

Pela leitura da tabela 33, verifica-se que questionados sobre a parte teórica do mestrado (média=2,96, desvio padrão=0,757), a maioria dos estudantes (74,3%) estão

globalmente satisfeitos, sendo que 51,4% dos estudantes responderam satisfaz, 21,9% satisfaz muito e 1% satisfaz plenamente, enquanto 23,8% dos estudantes estão pouco satisfeitos e 1,9% não satisfeitos.

Consultados sobre a parte prática do mestrado (média=3,06, desvio padrão= 0,875), a tabela 33 indica que 76,7% dos estudantes estão globalmente satisfeitos, sendo que 44,8% dos estudantes responderam satisfaz, 29,5% satisfaz muito e 2,4% satisfaz plenamente, enquanto 18,6% dos estudantes estão pouco satisfeitos e 4,8% não satisfeitos.

Interrogados sobre a parte teórico-prática do mestrado (média=2,97, desvio padrão=0,718), a tabela 33 indica 79% dos estudantes estão globalmente satisfeitos, sendo que 60% dos estudantes responderam satisfaz, 17,6% satisfaz muito e 1,4% satisfaz plenamente, enquanto 18,6% dos estudantes estão pouco satisfeitos e 2,4% não satisfeitos.

Tabela 33  
*Satisfação com a formação teórica, prática e teórico-prática.*

Qual o seu grau de satisfação em relação à formação do mestrado? (Estudantes)						
	Teórica		Prática		Teórico-prática	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Não Satisfaz	4	1,9	10	4,8	5	2,4
Satisfaz pouco	50	23,8	39	18,6	39	18,6
Satisfaz	108	51,4	94	44,8	126	60,0
Satisfaz muito	46	21,9	62	29,5	37	17,6
Satisfaz plenamente	2	1,0	5	2,4	3	1,4

Pela leitura da tabela 34, em relação à formação teórica, ao comparar os estudantes possuidores da licenciatura em EB (média=2,93) e os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha (média=3,14), verifica-se que estes últimos estão mais satisfeitos do que os primeiros. Relacionando os estudantes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=3,20) estão bastante mais satisfeitos do que os estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=2,80).

Em relação à formação prática, comparando os estudantes possuidores da licenciatura em EB (média=3,02) e os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha (3,36), verifica-se igualmente, que estes últimos estão mais satisfeitos do que os primeiros. Ao confrontar os estudantes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=3,10) estão mais satisfeitos do que os estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (3,03).

Em relação à formação teórico-prática, ao comparar os estudantes possuidores da licenciatura em EB (média=2,95) e os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha (média=3,14), verifica-se que estes últimos estão mais satisfeitos do que os primeiros. Relacionando os estudantes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=3,06) estão mais satisfeitos do que os estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=2,91).

Tabela 34

*Comparação da média da satisfação dos estudantes em relação à formação teórica/prática/ teórico-prática de mestrado.*

Qual o seu grau de satisfação em relação à formação do mestrado?			
<b>Teórica</b>			
	N	Média	Desvio padrão
Estudantes da Educação Básica	182	2,93	,748
Estudantes Pré-Bolonha	28	3,14	,803
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	2,80	,701
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	3,20	,775
<b>Prática</b>			
Estudantes da Educação Básica	182	3,02	,882
Estudantes Pré-Bolonha	28	3,36	,780
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	3,03	,896
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	3,10	,850
<b>Teórico-prática</b>			
Estudantes da Educação Básica	182	2,95	,703
Estudantes Pré-Bolonha	28	3,14	,803
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	2,91	,678
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	3,06	,768

Das partes teóricas, práticas e teórico-práticas dos mestrados o grau de satisfação é bastante elevado, variando entre os 74,3% e os 79%.

Pela leitura da tabela 35 a seguir (média=2,90, desvio padrão=0,65), verifica-se que, em relação aos conteúdos das UC ministradas no mestrado, a maioria também aponta para o nível satisfaz (55,2%), satisfaz muito (17,1%) e satisfaz plenamente (0,5%) num total de 72,8%; no entanto 26,2% estão pouco satisfeitos e 1% não satisfeitos.

Tabela 35

*Satisfação com os conteúdos das UC.*

Qual o seu grau de satisfação em relação aos conteúdos das UC ministradas no mestrado? (Estudantes)		
	Frequência	Porcentagem
Não Satisfaz	2	1,0
Satisfaz pouco	55	26,2
Satisfaz	116	55,2
Satisfaz muito	36	17,1
Satisfaz plenamente	1	0,5

Ao comparar os estudantes possuidores da licenciatura em EB (média=2,87) e os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha (média=3,07), em relação ao conteúdos das UC, verifica-se que estes últimos estão mais satisfeitos do que os primeiros. Relacionando os estudantes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado

em ensino do 1º e 2º CEB (média= 3,03) estão bastante mais satisfeitos do que os estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=2,80), tal como demonstra a tabela 36.

Tabela 36  
*Comparação da média da satisfação dos estudantes em relação aos conteúdos das UC ministradas.*

<b>Qual o seu grau de satisfação em relação aos conteúdos das UC ministradas no mestrado? (Estudantes)</b>			
	N	Média	Desvio padrão
Estudantes da Educação Básica	182	2,87	,673
Estudantes Pré-Bolonha	28	3,07	,813
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	2,80	,673
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	3,03	,706

Pela leitura da tabela 37, verifica-se que a satisfação em relação às UC se repercute na pergunta relativa ao facto de serem indispensáveis ao mestrado pois 57,6% dos estudantes afirmam que as UC são todas necessárias ao mestrado; no entanto 42,4% declaram o contrário, confirmando o descontentamento do plano e do conteúdo de algumas UC.

Tabela 37  
*Opinião sobre as UC do mestrado.*

<b>Considera todas as UC ministradas indispensáveis ao mestrado? (Estudantes)</b>		
	Frequência	Porcentagem
Sim	121	57,6
Não	89	42,4

Ao comparar os estudantes possuidores da licenciatura em EB e os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha, verifica-se que estes últimos estão mais satisfeitos do que os primeiros porque 78,6% consideram todas as UC indispensáveis ao mestrado enquanto, dos de EB, apenas 54,4% têm esta opinião. Comparando os estudantes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB estão mais satisfeitos do que os estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB visto que 62% afirmam que todas as UC são indispensáveis ao mestrado enquanto apenas 54,5% dos do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB têm a mesma opinião, tal como demonstra a tabela 38.

Tabela 38  
*Comparação da resposta dos estudantes em relação à opinião sobre as UC ministradas.*

<b>Considera todas as UC ministradas indispensáveis ao mestrado?</b>			
	N	%	
		SIM	NÃO
Estudantes da Educação Básica	182	54,4	45,6
Estudantes Pré-Bolonha	28	78,6	21,4
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	54,5	45,5
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	62	38

Pela leitura da tabela 39 (média=3,49, desvio padrão=0,843), verifica-se que o curso não pode ficar fechado no seio de uma instituição de ensino superior porque, questionados sobre a utilidade da realização de atividades extracurriculares como contributo do enriquecimento pessoal e profissional, um total de 90,4% dos estudantes a consideram positiva, dividindo-se por útil (45,2%), muito útil (31,9%) ou ainda plenamente útil (13,3%). Apenas 9,5% dos estudantes as consideram pouco úteis.

Tabela 39

*Utilidade das atividades extracurriculares a nível do enriquecimento pessoal e profissional.*

Considera a realização de atividades extracurriculares útil a nível do enriquecimento pessoal e profissional? (Estudantes)		
	Frequência	Porcentagem
Sem utilidade	0	0
Pouco útil	20	9,5
Útil	95	45,2
Muito útil	67	31,9
Plenamente útil	28	13,3

Pela leitura da tabela 40, em relação à utilidade da realização das atividades extracurriculares para o enriquecimento pessoal e profissional, ao relacionar os estudantes possuidores da licenciatura em EB (média=3,49) e os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha (3,46), verifica-se que os primeiros as consideram ligeiramente mais úteis do que os últimos. Ao comparar os estudantes dos dois mestrados, verifica-se que ambos têm exatamente a mesma opinião (média=3,49) em relação à sua utilidade.

Tabela 40

*Comparação da opinião dos estudantes em relação à utilidade da realização de atividades extracurriculares para o enriquecimento pessoal e profissional.*

Considera a realização de atividades extracurriculares útil a nível do enriquecimento pessoal e profissional?			
	N	Média	Desvio padrão
Estudantes da Educação Básica	182	3,49	,852
Estudantes Pré-Bolonha	28	3,46	,793
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	3,49	,853
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	3,49	,834

Pela leitura da tabela 41 (média=2,87, desvio padrão=0,897), os resultados demonstram que, interrogados sobre o grau de satisfação da realização efetiva das atividades extracurriculares do mestrado, um total de 67,6% dos estudantes estão satisfeitos, dividindo-se por satisfeitos (43,8%), muito satisfeitos (21,9%) e plenamente satisfeitos (1,9%).



Os restantes 32,4% não estão satisfeitos, dividindo-se por pouco satisfeitos (25,7%) e nada satisfeitos (6,7%).

Tabela 41  
*Satisfação com as práticas extracurriculares do mestrado.*

Qual o seu grau de satisfação em relação às práticas extracurriculares do mestrado? (Estudantes)		
	Frequência	Percentagem
Não Satisfaz	14	6,7
Satisfaz pouco	54	25,7
Satisfaz	92	43,8
Satisfaz muito	46	21,9
Satisfaz plenamente	4	1,9

Ao comparar os estudantes possuidores da licenciatura em EB (média=2,85) e os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha (média=2,96), em relação às práticas extracurriculares do mestrado, verifica-se que estes últimos estão mais satisfeitos do que os primeiros. Relacionando os estudantes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=2,93) estão mais satisfeitos do que os estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=2,82), tal como se verifica na tabela 42.

Tabela 42  
*Comparação da média de satisfação dos estudantes em relação às práticas extracurriculares.*

Qual o seu grau de satisfação em relação às práticas extracurriculares do mestrado?			
	N	Média	Desvio padrão
Estudantes da Educação Básica	182	2,85	,901
Estudantes Pré-Bolonha	28	2,96	,881
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	2,82	,869
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	2,93	,938

Pela leitura da tabela 43 (média=3,08, desvio padrão=0,773), em relação à pertinência e aos conteúdos dos trabalhos académicos solicitados nas UC, os estudantes demonstram a sua satisfação global (81%), sendo que 52,9% estão satisfeitos, 26,7% muito satisfeitos e 1,4% plenamente satisfeitos. Por outro lado, 16,2% estão pouco satisfeitos e apenas 2,9% não estão satisfeitos.

Tabela 43

*Satisfação com a pertinência e com os conteúdos dos trabalhos académicos solicitados.*

Qual o seu grau de satisfação em relação à pertinência e aos conteúdos dos trabalhos académicos solicitados nas UC? (Estudantes)		
	Frequência	Porcentagem
Não Satisfaz	6	2,9
Satisfaz pouco	34	16,2
Satisfaz	111	52,9
Satisfaz muito	56	26,7
Satisfaz plenamente	3	1,4

Ao comparar os estudantes possuidores da licenciatura em EB (média=3,05) e os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha (média=3,25), em relação à pertinência e aos conteúdos dos trabalhos académicos solicitados nas UC, verifica-se que estes últimos estão mais satisfeitos do que os primeiros. Comparando os estudantes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média= 3,14) estão mais satisfeitos do que os estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=3,03).

Tabela 44

*Comparação da média de satisfação dos estudantes em relação à pertinência e aos conteúdos dos trabalhos académicos.*

Qual o seu grau de satisfação em relação à pertinência e aos conteúdos dos trabalhos académicos solicitados nas UC?			
	N	Média	Desvio padrão
Estudantes da Educação Básica	182	3,05	,753
Estudantes Pré-Bolonha	28	3,25	,887
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	3,03	,746
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	3,14	,809

Pela leitura da tabela 45 (média=3,1, desvio padrão=0,971), em relação à adequação da complementaridade e continuidade do curso de EB com o mestrado, seja ou de educação pré-escolar e 1º CEB ou 1º e 2º CEB, os estudantes manifestaram-se de forma positiva sendo que 79,8% a consideram globalmente adequada, repartindo-se por 47,1% adequada, 23,1% muito adequada e 9,6% plenamente adequada. É importante existir uma boa transição entre os ciclos de estudo para que o mestrado seja introduzido de modo natural enquanto complemento da licenciatura. No entanto, 20,4% a consideram globalmente inadequada, sendo que 17,8% a consideram pouco adequada e 2,4% não adequada.

Tabela 45

*Adequação da complementaridade e continuidade do curso de EB com o mestrado.*

Considera a complementaridade e continuidade do curso de EB com o mestrado adequado? (Estudantes)		
	Frequência	Percentagem
Não adequada	5	2,4
Pouco adequada	37	17,8
Adequada	98	47,1
Muito adequada	48	23,1
Plenamente adequada	20	9,6

Pela leitura da tabela 46, ao comparar os estudantes possuidores da licenciatura em EB (média=3,15) e os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha (média=3,29), em relação à adequação da complementaridade e continuidade do curso de EB com o mestrado, verifica-se que estes últimos estão mais satisfeitos do que os primeiros. Relacionando os estudantes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=3,33) estão mais satisfeitos do que os estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=3,05).

Tabela 46

*Comparação da média de satisfação dos estudantes em relação à complementaridade e continuidade do curso.*

Considera a complementaridade e continuidade do curso de EB com o mestrado adequado?			
	N	Média	Desvio padrão
Estudantes da Educação Básica	182	3,15	,907
Estudantes Pré-Bolonha	28	3,29	1,329
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	3,05	,876
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	3,33	1,075

Pela leitura da tabela 47 (média=3,21,desvio padrão=0,737), questionados sobre o balanço global do mestrado, verifica-se que 85,4% dos estudantes e professores manifestam-se globalmente satisfeitos, sendo que 49,6% estão satisfeitos, 34,6% muito satisfeitos e 1,2% plenamente satisfeitos. Enquanto apenas 13,1% estão pouco satisfeitos e 1,5% não estão satisfeitos.

Tabela 47

*Balanço geral do mestrado.*

Que balanço geral faz do mestrado? (Estudantes e Professores)		
	Frequência	Percentagem
Não Satisfaz	4	1,5
Satisfaz pouco	34	13,1
Satisfaz	129	49,6
Satisfaz muito	90	34,6
Satisfaz plenamente	3	1,2

Pela leitura da tabela 48, em relação ao balanço global do mestrado, comparando a satisfação entre professores (média=3,52) e estudantes (média=3,13) verifica-se que os docentes estão bastante mais satisfeitos que os discentes apesar dos dois grupos se manifestarem claramente satisfeitos. E tendo em conta o teste de Levene para a homogeneidade das variâncias e ao teste-t<sup>49</sup> para a comparação das médias das duas amostras, a  $p\text{-value}=0,001\leq 0,05$ , podemos afirmar, com 95% de confiança, que existem diferenças estatisticamente significativas [ $t(258)=3,400$ ;  $p=0,001$ ] entre estes dois grupos relativamente à satisfação global do mestrado. Ao comparar os estudantes possuidores da licenciatura em EB (média=3,08) e os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha (média=3,46), verifica-se que estes últimos estão mais satisfeitos do que os primeiros. E tendo em conta o teste de Levene para a homogeneidade das variâncias e ao teste-t para a comparação das médias das duas amostras, a  $p\text{-value}=0,01\leq 0,05$ , podemos afirmar com 95% de confiança que existem diferenças estatisticamente significativas [ $t(208)=-2.602$ ;  $p=0,01$ ] entre estes dois grupos relativamente à satisfação global do mestrado. Ao relacionar os estudantes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=3,32) estão mais satisfeitos do que os estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=3,00). E tendo em conta o teste de Levene para a homogeneidade das variâncias e ao teste-t para a comparação das médias das duas amostras, a  $p\text{-value}=0,002\leq 0,05$ , podemos afirmar, com 95% de confiança, que existem diferenças estatisticamente significativas [ $t(208)=-3.203$ ;  $p=0,002$ ] entre estes dois grupos relativamente à satisfação do mestrado. Comparando os docentes com menos de 25 anos tempo de serviço (média=3,53) e os que têm mais de 25 anos (média=3,52), verifica-se que o grau de satisfação é idêntico. Ao comparar os docentes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=3,65) estão mais satisfeitos do que os docentes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=3,43).

Tabela 48  
*Comparação da média de satisfação dos estudantes e professores em relação ao balanço geral do mestrado.*

Que balanço geral faz do mestrado?	N	Média	Desvio padrão
Professores	50	3.52	.677
Estudantes	210	3.13	.733
Estudantes da Educação Básica	182	3.08	.720
Estudantes Pré-Bolonha	28	3.46	.744
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	3.00	.736
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	3.32	.690
Professores < 25 anos de serviço	17	3.53	.624
Professores ≥ 25 anos de serviço	33	3.52	.712
Professores do mestrado pré e 1º CEB	30	3.43	.728
Professores do mestrado 1º e 2º CEB	20	3.65	.587

<sup>49</sup> O teste t é um teste paramétrico que serve para comparar duas médias.

### 3.2. Dados relativos à prática de ensino supervisionada/estágio

Como a parte prática do curso é um elemento essencial na formação de professores, destacou-se esta com o objetivo de se avaliar a PES/estágio (média=3,51, desvio padrão=0,727). Pela leitura da tabela 49, verifica-se que 91,1% dos estudantes e professores inquiridos demonstram satisfação, sendo que 36,5% estão satisfeitos, 49,6% muito satisfeitos e 5% plenamente satisfeitos. Por isso, os níveis de satisfação ultrapassando 90% são relevantes; apenas 8,8% afirmam estar pouco satisfeitos.

Tabela 49  
*Satisfação com a PES.*

Qual o seu grau de satisfação em relação à prática de ensino supervisionada/estágio? (Estudantes e Professores)		
	Frequência	Porcentagem
Não Satisfaz	0	0
Satisfaz pouco	23	8,8
Satisfaz	95	36,5
Satisfaz muito	129	49,6
Satisfaz plenamente	13	5,0

Pela leitura da tabela 50, em relação à prática de ensino supervisionada/estágio, verifica-se que o grau de satisfação é idêntico tanto para os professores (média=3,48) como para os estudantes (média=3,51). Ao comparar os estudantes possuidores da licenciatura em EB (média=3,51) e os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha (média=3,57), verifica-se que estes últimos estão ligeiramente mais satisfeitos do que os primeiros. Relacionando os estudantes dos dois mestrados; os estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média= 3,51) e os estudantes do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=3,52), verifica-se que o grau de satisfação é idêntico. Comparando os docentes com menos de 25 anos tempo de serviço (média=3,47) e os que têm mais de 25 anos (média=3,48), verifica-se que o grau de satisfação é idêntico. Ao relacionar os docentes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média= 3,60) estão mais satisfeitos do que os docentes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=3,40).

Tabela 50

*Comparação da média de satisfação dos estudantes e professores em relação à PES.*

Qual o seu grau de satisfação em relação à PES?			
	N	Média	Desvio padrão
Professores	50	3,48	,803
Estudantes	210	3,51	,700
Estudantes da Educação Básica	182	3,51	,703
Estudantes Pré-Bolonha	28	3,57	,690
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	3,51	,632
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	3,52	,790
Professores < 25 anos de serviço	17	3,47	,717
Professores ≥ 25 anos de serviço	33	3,48	,906
Professores do mestrado pré e 1º CEB	30	3,40	,814
Professores do mestrado 1º e 2º CEB	20	3,60	,883

Pela leitura da tabela 51 (média=3,16, desvio padrão=0,862), questionados sobre o modelo da PES, verifica-se que 80,8% dos estudantes e professores se manifestam globalmente satisfeitos, sendo que 45,4% estão satisfeitos, 31,9% muito satisfeitos e 3,5% plenamente satisfeitos. Apenas 15,4% dos inquiridos estão pouco satisfeitos e 3,8% se declaram não satisfeitos.

Interrogados sobre a duração da PES (média=2,70, desvio padrão=0,976), 56,5% dos estudantes e professores se consideram satisfeitos, sendo que 34,2% se manifestam satisfeitos, 20,4% muito satisfeitos e 1,9% plenamente satisfeitos. No entanto, deve destacar-se que 32,7% estão pouco satisfeitos e 10,8% não estão satisfeitos. Anota-se que relativo à duração da PES, embora seja avaliada como satisfatória, a diferença entre o 32,7% satisfaz pouco e o 34,2% satisfaz é mínima.

Em relação ao horário semanal (média=3,17, desvio padrão=0,890), existe um consenso e 80,4% estão maioritariamente satisfeitos, divididos em 44,6% satisfaz, 30,8% satisfaz muito e 5% satisfaz plenamente, no entanto 15,8% estão pouco satisfeitos e 3,8 não satisfeitos.

Tabela 51

*Satisfação com o modelo, a duração e o horário da PES.*

Qual o seu grau de satisfação da PES/estágio em relação aos seguintes itens? (Estudantes e Professores)						
	Modelo		Duração		Horário	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Não Satisfaz	10	3,8	28	10,8	10	3,8
Satisfaz pouco	40	15,4	85	32,7	41	15,8
Satisfaz	118	45,4	89	34,2	116	44,6
Satisfaz muito	83	31,9	53	20,4	80	30,8
Satisfaz plenamente	9	3,5	5	1,9	13	5,0

Em relação ao modelo da PES, o grau de satisfação é idêntico tanto para os professores (média=3,18) como para os estudantes (média=3,15), não existindo diferença entre as duas amostras. Ao comparar os estudantes possuidores da licenciatura em EB (média=3,11) e os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha (média=3,43), verifica-se que estes últimos estão mais satisfeitos do que os primeiros devido ao facto de serem já profissionalizados e não necessitarem tanta prática, sendo por isso um modelo mais satisfatório. Relacionando os estudantes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=3,18) estão ligeiramente mais satisfeitos do que os estudantes do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=3,11). Comparando os docentes com menos de 25 anos tempo de serviço (média=3,29) e os que têm mais de 25 anos (3,12), verifica-se que os que têm menos tempo de serviço estão mais satisfeitos com o modelo da PES. Ao relacionar os docentes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=3,40) estão mais satisfeitos do que os docentes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=3,03).

Tabela 52

*Comparação da média de satisfação dos estudantes e professores em relação ao modelo da PES.*

Qual o seu grau de satisfação em relação ao modelo da PES/estágio?			
	N	Média	Desvio padrão
Professores	50	3,18	,873
Estudantes	210	3,15	,862
Estudantes da Educação Básica	182	3,11	,853
Estudantes Pré-Bolonha	28	3,43	,879
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	3,18	,779
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	3,11	,970
Professores < 25 anos de serviço	17	3,29	,849
Professores ≥ 25 anos de serviço	33	3,12	,893
Professores do mestrado pré e 1º CEB	30	3,03	,850
Professores do mestrado 1º e 2º CEB	20	3,40	,883

Pela leitura da tabela 53, verifica-se que, em relação à duração da PES, os professores (média=2,36) não estão satisfeitos com a duração da PES e os estudantes (média=2,78) estão ligeiramente mais, sem no entanto atingir o nível completamente satisfatório. E tendo em conta o teste de Levene para a homogeneidade das variâncias e ao teste-t para a comparação das médias das duas amostras, a  $p\text{-value}=0,06 \leq 0,05$ , podemos afirmar, com 95% de confiança, que existem diferenças estatisticamente significativas [ $t(258)=-2.777$ ;  $p=0,06$ ] entre estes dois grupos relativamente à satisfação da duração. Ao comparar os estudantes possuidores da licenciatura em EB (média=2,73) e os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha (média=3,14), verifica-se que estes últimos estão mais satisfeitos do que os primeiros porque já realizaram um estágio enquanto os de EB sentem necessidade de mais PES e como tal não estão tão satisfeitos

quanto os restantes. E tendo em conta o teste de Levene para a homogeneidade das variâncias e ao teste-t para a comparação das médias das duas amostras, a  $p\text{-value}=0,03\leq 0,05$ , podemos afirmar com 95% de confiança que existem diferenças estatisticamente significativas [ $t(208)=-2.189$ ;  $p=0,03$ ] entre estes dois grupos relativamente à satisfação do horário semanal. Ao relacionar os estudantes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=2,89) estão mais satisfeitos do que os estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=2,71). Salienta-se que, tendo o 2º CEB especialização em quatro áreas, ainda merecia mais tempo de PES para usufruir de um bom desenrolar. Comparando os docentes com menos de 25 anos tempo de serviço (média=2,59) e os que têm mais de 25 anos (média=2,24), verifica-se que os que têm menos tempo de serviço estão mais satisfeitos do que os que têm mais tempo de serviço, demonstrando uma posição menos benévola porque atribui a máxima importância à PES e à sua calendarização ao longo do ano letivo para permitir um bom planeamento e devida evolução. Ao relacionar os docentes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=2,65) estão mais satisfeitos do que os docentes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=2,17).

Tabela 53

*Comparação da média de satisfação dos estudantes e professores em relação à duração da PES.*

Qual o seu grau de satisfação em relação à duração da PES/estágio?			
	N	Média	Desvio padrão
Professores	50	2,36	1,025
Estudantes	210	2,78	,948
Estudantes da Educação Básica	182	2,73	,929
Estudantes Pré-Bolonha	28	3,14	1,008
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	2,71	,903
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	2,89	1,005
Professores < 25 anos de serviço	17	2,59	1,064
Professores ≥ 25 anos de serviço	33	2,24	1,001
Professores do mestrado pré e 1º CEB	30	2,17	,986
Professores do mestrado 1º e 2º CEB	20	2,65	1,040

Pela leitura da tabela 54, verifica-se, em relação ao horário semanal, salienta-se o facto de os professores (média=3,26) estarem mais satisfeitos que os estudantes (média=3,15). Ao comparar os estudantes possuidores da licenciatura em EB (média=3,10) e os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha (média=3,46), verifica-se que estes últimos estão mais satisfeitos do que os primeiros pois sendo possuidores de uma licenciatura que já teve uma prática pedagógica não necessitam no mestrado de mais horas do que as atribuídas. E tendo em conta o teste de Levene para a homogeneidade das variâncias e ao teste-t para a comparação das médias das duas amostras, a  $p\text{-value}=0,047\leq 0,05$ , podemos afirmar com 95% de confiança que existem diferenças



estatisticamente significativas [ $t(208)=-1.997$ ;  $p=0,047$ ] entre estes dois grupos relativamente à satisfação do horário semanal. Comparando os estudantes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=3,29) estão mais satisfeitos do que os estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=3,06). Ao relacionar os docentes com menos de 25 anos tempo de serviço (média=3,41) e os que têm mais de 25 anos (média=3,18), verifica-se que os que têm menos tempo de serviço estão mais satisfeitos com o horário semanal. Ao comparar os docentes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=3,35) estão mais satisfeitos do que os docentes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=3,20).

Tabela 54

*Comparação da média de satisfação dos estudantes e professores em relação ao horário da PES.*

Qual o seu grau de satisfação em relação ao horário da PES/estágio?			
	N	Média	Desvio padrão
Professores	50	3,26	,876
Estudantes	210	3,15	,894
Estudantes da Educação Básica	182	3,10	,870
Estudantes Pré-Bolonha	28	3,46	,999
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	3,06	,823
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	3,29	,975
Professores < 25 anos de serviço	17	3,41	1,004
Professores ≥ 25 anos de serviço	33	3,18	,808
Professores do mestrado pré e 1º CEB	30	3,20	,997
Professores do mestrado 1º e 2º CEB	20	3,35	,671

Pela leitura da tabela 55, em relação ao local de estágio, verifica-se que 86,6% dos estudantes estão satisfeitos com a realização da PES na educação pré-escolar (média=3,80, desvio padrão=1,135), sendo que 32,5% estão plenamente satisfeitos, 33,3% muito satisfeitos e 20,8% satisfeitos. No entanto, 8,3% estão pouco satisfeitos e 5% não satisfeitos. Relativamente, à realização da PES no 1º CEB (média=4,2, desvio padrão=0,943), 95,4% dos estudantes demonstram-se ainda mais satisfeitos, sendo que 45,9 % estão plenamente satisfeitos, 35,1% muito satisfeitos e 14,4 satisfeitos. No entanto, 3,6% estão pouco satisfeitos e 1% não satisfeito.

Quanto ao 2º CEB (média=3,95, desvio padrão=0,867), os estudantes continuam bastante satisfeitos para 90,8%, sendo que 33,3% estão plenamente satisfeitos, 39,1% muito satisfeitos e 18,4% satisfeitos. No entanto, 8% estão pouco satisfeitos e 1,1% não satisfeito. O local de estágio é sempre avaliado de modo muito positivo e satisfatório seja no pré-escolar, no 1º ou 2º CEB.

Tabela 55

*Satisfação com o local de realização da PES.*

Qual o seu grau de satisfação em relação ao local onde realizou a PES/estágio?						
	No pré-escolar (Estudantes da PES do pré- escolar)		No 1º CEB (Estudantes da PES do 1º CEB)		No 2º CEB (Estudantes da PES do 2ºCEB)	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Não Satisfaz	6	5,0	2	1,0	1	1,1
Satisfaz pouco	10	8,3	7	3,6	7	8,0
Satisfaz	25	20,8	28	14,4	16	18,4
Satisfaz muito	40	33,3	68	35,1	34	39,1
Sat. plenamente	39	32,5	89	45,9	29	33,3

Pela leitura da tabela 56 (média=3,50, desvio padrão=0,843), verifica-se que 88,4% dos estudantes e dos professores estão satisfeitos com o suporte teórico pré-adquirido durante o mestrado para realizar a PES, divididos por 37,7% satisfaz, 38,8% satisfaz muito e 11,9%, satisfaz plenamente, apenas 10% estão pouco satisfeitos e 1,5% não estão satisfeitos. Embora a parte teórica não seja totalmente satisfatória, estudantes e docentes reconhecem satisfação em relação aos conhecimentos adquiridos durante o mestrado para pôr em prática na PES e futuramente no local de trabalho.

Tabela 56

*Satisfação com os conhecimentos adquiridos durante o mestrado para a realização da PES.*

Qual o seu grau de satisfação em relação aos conhecimentos adquiridos durante o mestrado para a realização da PES/estágio? (Estudantes e Professores)		
	Frequência	Porcentagem
Não Satisfaz	4	1,5
Satisfaz pouco	26	10,0
Satisfaz	98	37,7
Satisfaz muito	101	38,8
Satisfaz plenamente	31	11,9

Pela leitura da tabela 57, em relação aos conhecimentos adquiridos durante o mestrado para a realização da PES, deve salientar-se que, comparando professores e estudantes, os professores (média=3,86) estão mais satisfeitos que os estudantes (média=3,41). E tendo em conta o teste de Levene para a homogeneidade das variâncias e ao teste-t para a comparação das médias das duas amostras, a  $p\text{-value}=0,001\leq 0,05$ , podemos afirmar, com 95% de confiança, que existem diferenças estatisticamente significativas [ $t(258)=3.295$ ;  $p=0,001$ ] entre estes dois grupos relativamente à satisfação dos conhecimentos adquiridos durante o mestrado para a realização da PES. Ao comparar os estudantes possuidores da licenciatura em EB (média=3,40) e os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha (média=3,50), verifica-se que estes últimos estão mais satisfeitos do que os primeiros. Relacionando os estudantes dos dois mestrados,

verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=3,54) estão mais satisfeitos do que os estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=3,32). Comparando os docentes com menos de 25 anos tempo de serviço (média=4,18) e os que têm mais de 25 anos (média=3,70), verifica-se que os que têm menos tempo de serviço estão mais satisfeitos. Ao relacionar os docentes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=4,20) estão mais satisfeitos do que os docentes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=3,63).

Tabela 57

*Comparação da média de satisfação dos estudantes e professores em relação aos conhecimentos adquiridos durante o mestrado para a realização da PES.*

Qual o seu grau de satisfação em relação aos conhecimentos adquiridos durante o mestrado para a realização da PES/estágio?			
	N	Média	Desvio padrão
Professores	50	3,86	,783
Estudantes	210	3,41	,888
Estudantes da Educação Básica	182	3,40	,884
Estudantes Pré-Bolonha	28	3,50	,923
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	3,32	,862
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	3,54	,913
Professores < 25 anos de serviço	17	4,18	,728
Professores ≥ 25 anos de serviço	33	3,70	,770
Professores do mestrado pré e 1º CEB	30	3,63	,718
Professores do mestrado 1º e 2º CEB	20	4,20	,768

Evidencia-se, pela leitura da tabela 58, uma correlação positiva entre a aquisição de conhecimentos durante o mestrado para realização da PES e a vertente teórico-prática do mesmo.

Tabela 58

*Correlação entre os conhecimentos e a formação teórico-prática.*

Correlação significativa a 0,01	
Qual o seu grau de satisfação em relação aos conhecimentos adquiridos durante o mestrado para a realização da PES/estágio?	,484
Qual o seu grau de satisfação em relação à formação teórico-prática do mestrado?	

Também existe uma correlação positiva entre a aquisição de conhecimentos durante o mestrado enquanto complemento da sua formação e a vertente teórico-prática do mesmo.

Tabela 59

*Correlação entre as atividades realizadas durante a PES e a formação teórico-prática.*

Correlação significativa a 0,01	
Qual o seu grau de satisfação em relação às atividades realizadas durante a PES/estágio enquanto complemento da sua formação?	,257
Qual o seu grau de satisfação em relação à formação teórico-prática do mestrado?	

Pela leitura da tabela 60 (média=3,86, desvio padrão=0,760), 97,3% dos estudantes e dos professores avaliam de modo satisfatório as atividades realizadas durante a PES enquanto complemento da formação, dividindo-se por 28,8% satisfeitos, 48,5% muito satisfeitos e 20% plenamente satisfeitos, apenas 2,7% estão pouco satisfeitos, sendo que nenhum dos inquiridos se sente insatisfeito.

Tabela 60

*Satisfação com as atividades realizadas durante a PES enquanto complemento da formação.*

Qual o seu grau de satisfação em relação às atividades realizadas durante a PES/estágio enquanto complemento da sua formação? (Estudantes e Professores)

	Frequência	Porcentagem
Não Satisfaz	0	0
Satisfaz pouco	7	2,7
Satisfaz	75	28,8
Satisfaz muito	126	48,5
Satisfaz plenamente	52	20,0

Os professores (média=4,04) avaliam, de modo ainda mais satisfatório, as atividades realizadas durante a PES enquanto complemento da formação do que os estudantes (média=3,81). Por sua vez, os professores que acompanham os estagiários necessitam de ver a concretização dos saberes teóricos e quando tal acontece é bastante valorizado. Ao comparar os estudantes possuidores da licenciatura em EB (média=3,80) e os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha (média=3,93), verifica-se que estes últimos estão mais satisfeitos do que os primeiros. Ao relacionar os estudantes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=3,89) estão mais satisfeitos do que os estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=3,76). Comparando os docentes com menos de 25 anos tempo de serviço (média=4,18) e os que têm mais de 25 anos (média=3,97), verifica-se que os que têm menos tempo de serviço estão mais satisfeitos. Relacionando os docentes dos dois mestrados, verifica-se que o grau de satisfação é idêntico tanto para os professores do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=4,03) como para os professores do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=4,05).

Tabela 61

*Comparação da média de satisfação dos estudantes e professores em relação às atividades realizadas durante a PES enquanto complemento da formação.*

Qual o seu grau de satisfação em relação às atividades realizadas durante a PES enquanto complemento da sua formação?			
	N	Média	Desvio padrão
Professores	50	4,04	,755
Estudantes	210	3,81	,757
Estudantes da Educação Básica	182	3,80	,771
Estudantes Pré-Bolonha	28	3,93	,663
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	3,76	,780
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	3,89	,722
Professores < 25 anos de serviço	17	4,18	,728
Professores ≥ 25 anos de serviço	33	3,97	,770
Professores do mestrado pré e 1º CEB	30	4,03	,718
Professores do mestrado 1º e 2º CEB	20	4,05	,826

Pela leitura da tabela 62, e analisando a PES de modo mais específico, verifica-se que 89,3% dos estudantes e dos professores afirmam que esta permite solucionar problemas relacionados com a profissão docente (média=3,50, desvio padrão=0,808), estando 35,4% satisfeitos, 46,2% muito satisfeitos e 7,7% plenamente satisfeitos, apenas 10% estão pouco satisfeitos e 0,8% não satisfeitos.

A PES também permite refletir sobre a profissão docente (média=3,89, desvio padrão=0,817), 95% dos inquiridos estão globalmente satisfeitos, sendo que se dividem por 24,2% satisfeitos, 47,3% muito satisfeitos e 23,5% plenamente satisfeitos, apenas 5% dos inquiridos se demonstram pouco satisfeitos.

Quanto à satisfação em relação desenvolvimento do espírito crítico que a PES permite (média=3,92, desvio padrão=0,749), verifica-se novamente muita satisfação, 97% dos estudantes e professores estão globalmente satisfeitos, sendo que se dividem por 23,1% satisfeitos, 52,7% muito satisfeitos e 21,2% plenamente satisfeitos, apenas 3,1% estão pouco satisfeitos.

Por fim, ao questionar se a PES permite integrar e relacionar os conhecimentos teóricos do mestrado (média=3,65, desvio padrão=0,832), a satisfação dos inquiridos é elevada, 77,6% estão globalmente satisfeitos, sendo que se dividem por 33,8% de satisfeitos, 43,8% muito satisfeitos e 14,6% plenamente satisfeitos, apenas 7,3% dos inquiridos estão pouco satisfeitos e 0,4% não satisfeitos.

Tabela 62

*Satisfação em relação às consequências da PES.*

Qual o seu grau de satisfação em relação ao que a PES permite: (Estudantes e Professores)								
	Solucionar problemas relacionados com a profissão docente durante a PES?		Refletir sobre a profissão docente durante a PES?		Desenvolver um espírito crítico durante a PES?		Integrar e relacionar os conhecimentos teóricos durante a PES?	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Não Satisfaz	7	0.8	0	0	0	0	1	0.4
Satisfaz pouco	26	10.0	13	5.0	8	3.1	19	7.3
Satisfaz	92	35.4	63	24.2	60	23.1	88	33.8
Satisfaz muito	120	46.2	123	47.3	137	52.7	114	43.8
Sat. plenamente	20	7.7	61	23.5	55	21.2	38	14.6

Pela leitura da tabela 63, em relação ao solucionar problemas relacionados com a profissão docente durante a PES, os professores (média=3,74) demonstram ainda mais satisfação que os estudantes (média=3,44). Ao comparar os estudantes possuidores da licenciatura em EB (média=3,46) e os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha (média=3,36), verifica-se que os primeiros estão ligeiramente mais satisfeitos do que os segundos. Comparando os estudantes dos dois mestrados, verifica-se que o grau de satisfação é idêntico tanto para os estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=3,46) como para os estudantes em ensino do 1º e 2º CEB (média= 3,43). Relacionando os docentes com menos de 25 anos tempo de serviço (média=4,06) e os que têm mais de 25 anos (média=3,58), verifica-se que os que têm menos tempo de serviço estão mais satisfeitos. Ao comparar os docentes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=3,95) estão mais satisfeitos do que os docentes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=3,60).

Tabela 63

*Comparação da média de satisfação dos estudantes e professores em relação à PES solucionar problemas relacionados com a profissão.*

Qual o seu grau de satisfação em relação ao que a PES permite? - solucionar problemas relacionados com a profissão			
	N	Média	Desvio padrão
Professores	50	3.74	.853
Estudantes	210	3.44	.788
Estudantes da Educação Básica	182	3.46	.791
Estudantes Pré-Bolonha	28	3.36	.780
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	3.46	.727
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	3.43	.871
Professores < 25 anos de serviço	17	4.06	.748
Professores > 25 anos de serviço	33	3.58	.867
Professores do mestrado pré e 1º CEB	30	3.60	.894
Professores do mestrado 1º e 2º CEB	20	3.95	.759

Pela leitura da tabela 64, em relação ao facto da PES permitir refletir sobre a profissão docente, uma vez mais os professores (média= 3,94) se demonstram mais satisfeitos que os estudantes (média=3,88). Ao comparar os estudantes possuidores da licenciatura em EB (média=3,88) e os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha (média=3,89), verifica-se que o grau de satisfação é idêntico. Ao relacionar os estudantes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=3,98) estão mais satisfeitos do que os estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=3,81), prevalecendo a leitura de que os dois estão muito satisfeitos. Comparando os docentes com menos de 25 anos tempo de serviço (média=4,29) e os que têm mais de 25 anos (média=3,76), verifica-se que os que têm menos tempo de serviço estão mais satisfeitos. Relacionando os docentes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=4,05) estão mais satisfeitos do que os docentes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=3,87).

Tabela 64

*Comparação da média de satisfação dos estudantes e professores em relação à PES permitir refletir sobre a profissão.*

Qual o seu grau de satisfação em relação ao que a PES permite? - refletir sobre a profissão docente durante a PES			
	N	Média	Desvio padrão
Professores	50	3,94	,843
Estudantes	210	3,88	,813
Estudantes da Educação Básica	182	3,88	,819
Estudantes Pré-Bolonha	28	3,89	,786
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	3,81	,843
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	3,98	,762
Professores < 25 anos de serviço	17	4,29	,849
Professores ≥ 25 anos de serviço	33	3,76	,792
Professores do mestrado pré e 1º CEB	30	3,87	,860
Professores do mestrado 1º e 2º CEB	20	4,05	,826

Pela leitura da tabela 65, em relação ao facto da PES permitir desenvolver um espírito crítico, uma vez mais os professores (média=4,02) demonstram maior grau de satisfação em relação a este item que os estudantes (média=3,90). Ao comparar os estudantes possuidores da licenciatura em EB (média=3,88) e os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha (média=4,00), verifica-se que estes últimos estão mais satisfeitos do que os primeiros. Ao comparar os estudantes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=4,11) estão mais satisfeitos do que os estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=3,74). E tendo em conta o teste de Levene para a homogeneidade das variâncias e ao teste-t para a comparação das médias das duas amostras, a  $p\text{-value}=0,00\leq 0,05$ , podemos afirmar, com 95% de confiança, que existem diferenças estatisticamente significativas [ $t(208)=-3.707$ ;  $p=0,00$ ]

entre estes dois grupos relativamente à satisfação da PES permitir desenvolver um espírito crítico. Ao comparar os docentes com menos de 25 anos tempo de serviço (média=4,24) e os que têm mais de 25 anos (média=3,91), verifica-se que os que têm menos tempo de serviço estão mais satisfeitos. Ao relacionar os docentes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=4,30) estão mais satisfeitos do que os docentes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=3,89).

Tabela 65

*Comparação da média de satisfação dos estudantes e professores em relação à PES permitir desenvolver um espírito crítico.*

Qual o seu grau de satisfação em relação ao que a PES permite? - desenvolver um espírito crítico durante a PES			
	N	Média	Desvio padrão
Professores	50	4,02	,769
Estudantes	210	3,90	,744
Estudantes da Educação Básica	182	3,88	,741
Estudantes Pré-Bolonha	28	4,00	,770
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	3,74	,734
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	4,11	,706
Professores < 25 anos de serviço	17	4,24	,831
Professores ≥ 25 anos de serviço	33	3,91	,723
Professores do mestrado pré e 1º CEB	30	3,89	,747
Professores do mestrado 1º e 2º CEB	20	4,30	,733

Pela leitura da tabela 66, em relação ao facto da PES permitir integrar e relacionar os conhecimentos teóricos do mestrado, os professores (média=3,98) continuam com maior grau de satisfação em relação aos estudantes (média=3,57). Ao comparar os estudantes possuidores da licenciatura em EB (média=3,55) e os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha (média=3,68), verifica-se que estes últimos estão mais satisfeitos do que os primeiros. Ao relacionar os estudantes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=3,75) estão mais satisfeitos do que os estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média= 3,45). Tendo em conta o teste de Levene para a homogeneidade das variâncias e ao teste-t para a comparação das médias das duas amostras, a  $p\text{-value}=0,008 \leq 0,05$ , podemos afirmar, com 95% de confiança, que existem diferenças estatisticamente significativas [ $t(208)=-2.660$ ;  $p=0,008$ ] entre estes dois grupos relativamente à satisfação do facto da PES permitir integrar e relacionar o os conhecimentos teóricos. Comparando os docentes com menos de 25 anos tempo de serviço (média=4,24) e os que têm mais de 25 anos (média=3,85), verifica-se que os que têm menos tempo de serviço estão mais satisfeitos. Relacionando os docentes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=4,10) estão mais



satisfeitos do que os docentes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=3,90).

Tabela 66

*Comparação da média de satisfação dos estudantes e professores em relação à PES permitir integrar e relacionar os conhecimentos.*

Qual o seu grau de satisfação em relação ao que a PES permite? - integrar e relacionar os conhecimentos teóricos durante a PES			
	N	Média	Desvio padrão
Professores	50	3,98	,820
Estudantes	210	3,57	,817
Estudantes da Educação Básica	182	3,55	,783
Estudantes Pré-Bolonha	28	3,68	1,020
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	3,45	,749
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	3,75	,879
Professores < 25 anos de serviço	17	4,24	,752
Professores ≥ 25 anos de serviço	33	3,85	,834
Professores do mestrado pré e 1º CEB	30	3,90	,885
Professores do mestrado 1º e 2º CEB	20	4,10	,718

Uma vez que a PES é considerada fundamental no curso de formação de professores, questionou-se a duração da PES, acrescentando-se ainda outra proposta, se a PES realizada durante um ano por cada via profissional seria mais benéfica para a sua formação. Pela leitura da tabela 67, verifica-se que 90,8% dos professores e estudantes consideram que sim.

Tabela 67

*Opinião sobre uma PES de um ano por cada via profissional.*

Considera que uma PES/estágio realizada durante um ano por cada via profissional seria mais benéfica para a formação profissional? (Estudantes e Professores)		
	Frequência	Porcentagem
Sim	236	90,8
Não	24	9,2

Pela leitura da tabela 68, verifica-se que a posição dos inquiridos é idêntica para todas as categorias representadas; estudantes com licenciatura pré (89,6%) ou pós-Bolonha (92,8%), estudantes dos mestrados em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (89,7%) e mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (90,2%) e docentes dos mestrados em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (93,3%) e mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (95%). Os professores com mais de 25 anos de tempo de serviço (média=97%) afirmam nitidamente a sua posição, embora também os que possuem menos de 25 anos de tempo de serviço (média=88%) se mostrem favoráveis a essa proposta. No entanto, ao comparar os docentes com menos de 25 anos tempo de serviço e os que têm mais de 25 anos, verifica-se que os que têm mais tempo

de serviço consideram quase todos que uma PES realizada durante um ano por cada via profissional seria imprescindível.

Tabela 68

*Comparação da resposta dos estudantes e professores em relação a uma PES realizada durante um ano por cada via profissional.*

Considera que uma PES/estágio realizada durante um ano por cada via profissional seria mais benéfica para a formação profissional?

	N	SIM	%	NÃO
Professores	50	94		6
Estudantes	210	90		10
Estudantes da Educação Básica	182	89,6		10,4
Estudantes Pré-Bolonha	28	92,8		7,2
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	90,2		9,8
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	89,7		10,3
Professores < 25 anos de serviço	17	88		12
Professores ≥ 25 anos de serviço	33	97		3
Professores do mestrado pré e 1º CEB	30	93,3		6,7
Professores do mestrado 1º e 2º CEB	20	95		5

Analisa-se posteriormente o porquê da escolha, e, pela leitura da tabela 69, verifica-se que 40,3% dos inquiridos que responderam que não estavam satisfeitos com a duração da PES, a justificação é que a PES deveria ter mais duração, para 38,8% permitiria mais qualidade, para 17,9% possibilitaria adquirir uma especificidade diferente e, finalmente, para 1,5% facilitaria a melhor clarificação dos níveis ou prolongaria o mestrado.

Esta justificação vai ao encontro do descontentamento assinalado na tabela 51 em relação à duração escassa dedicada a este período tão relevante da formação.

Tabela 69

*Motivo da escolha.*

Porquê? (Estudantes e Professores)	Frequência	Porcentagem
Mais duração	27	40,3
Mais qualidade	26	38,8
Especificidade diferente	12	17,9
Melhor clarificação dos níveis	1	1,5
Prolongaria o mestrado	1	1,5

Estabelecendo uma relação entre a satisfação e as razões apontadas pelos estudantes e professores, a tabela 70 confirma as posições assinaladas nas tabelas 69 e 53. A duração da

PES não satisfaz ou satisfaz pouco porque precisa de mais duração, mais qualidade e uma especificidade diferente.

Tabela 70

*Relação entre a satisfação da duração e os motivos apontados.*

Relação entre a satisfação em relação à duração e as razões apontadas pelos inquiridos (Estudantes e Professores)					
	Mais duração	Mais qualidade	Especificidade diferente	Melhor clarificação dos níveis de ensino	Prolongaria o mestrado
Não Satisfaz	8	7	2	0	0
Satisfaz pouco	13	11	7	0	1
Satisfaz	3	7	1	0	0
Satisfaz muito	3	1	2	1	0
Satisfaz plenamente	0	0	0	0	0

### 3.3. Dados relativos ao professor supervisor

Pela leitura da tabela 71 (média=3,63, desvio padrão=0,558), verifica-se que 95,7% dos estudantes e professores consideram que o papel do professor supervisor é globalmente útil, sendo que 13,6% o consideram útil, 46,1% muito útil e 36% plenamente útil, apenas 4,4% o julgam pouco útil.

Tabela 71

*Satisfação com o desempenho do professor supervisor.*

Considera o desempenho do professor supervisor útil no acompanhamento do mestrado? (Estudantes e professores supervisores)		
	Frequência	Porcentagem
Nada útil	0	0
Pouco útil	10	4,4
Útil	31	13,6
Muito útil	105	46,1
Plenamente útil	82	36,0

Pela leitura da tabela 72, verifica-se que dos estudantes inquiridos que frequentaram a PES no pré-escolar (média=3,66, desvio padrão=0,857), 87,5% estão globalmente satisfeitos com a disponibilidade desse professor para o acompanhamento da PES na educação pré-escolar, divididos por 28,3% satisfeitos, 35% muito satisfeitos e 24,2% plenamente satisfeitos, apenas 8,3% estão pouco satisfeitos e 4,2% não satisfeitos.

Dos estudantes inquiridos que frequentaram a PES no 1º CEB (média=4,05, desvio padrão=0,843), verifica-se que 96,9% dos inquiridos consideram a disponibilidade do professor

supervisor do 1º CEB também satisfatória, sendo que 22,8% estão satisfeitos, 39,9% muito satisfeitos e 34,2% plenamente satisfeitos e apenas 3,1% estão pouco satisfeitos.

Tabela 72

*Satisfação com a disponibilidade do professor supervisor.*

Qual o seu grau de satisfação em relação à disponibilidade do professor supervisor? (Estudantes que frequentaram a PES do nível evidenciado)				
	Pré-escolar		1º CEB	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Não Satisfaz	5	4,2	0	0
Satisfaz pouco	10	8,3	6	3,1
Satisfaz	34	28,5	44	22,8
Satisfaz muito	42	35,0	77	39,9
Satisfaz plenamente	29	24,2	66	34,2

Pela leitura da tabela 73, verifica-se que dos estudantes inquiridos que frequentaram a PES do 2º CEB na área de português (média=3,91, desvio padrão=0,837), 87,1% dos inquiridos consideram a disponibilidade do professor supervisor de português do 2º CEB globalmente satisfatória, sendo que 36,5% estão plenamente satisfeitos, 35,3% muito satisfeitos e 15,3% satisfeitos, apenas 9,4% sentem-se pouco satisfeitos e 3,5% não satisfeitos.

Dos estudantes inquiridos que frequentaram a PES do 2º CEB na área de matemática (média=3,94, desvio padrão=0,856), 94,2% consideram a disponibilidade do professor supervisor de matemática do 2º CEB globalmente satisfatória, sendo que 27,6% estão plenamente satisfeitos, 47,1% muito satisfeitos e 19,5% satisfeitos, apenas encontram-se 3,4% pouco satisfeitos e 2,3% não satisfeitos.

Dos estudantes que frequentaram a PES do 2º CEB na área de história e geografia (média=3,87, desvio padrão=0,861), 90,8% dos inquiridos consideram a disponibilidade do professor supervisor de história e geografia do 2º CEB globalmente satisfatória, sendo que 27,6% estão plenamente satisfeitos, 42,5% muito satisfeitos e 20,7% satisfeitos, apenas sentem-se 8% pouco satisfeitos e 1,1% não satisfeitos.

Em relação aos estudantes que frequentaram a PES do 2º CEB na área de ciências (média=4,12, desvio padrão=0,873), 98,8% dos inquiridos consideram a disponibilidade do professor supervisor de ciências do 2º CEB globalmente satisfatória, sendo que 35,6% estão plenamente satisfeitos, 42,5% muito satisfeitos e 20,7% satisfeitos, apenas 1,1% encontram-se pouco satisfeitos.

Tabela 73

*Satisfação com a disponibilidade do professor supervisor do 2º CEB.*

Qual o seu grau de satisfação em relação à disponibilidade do professor supervisor do 2º CEB? (Estudantes que frequentaram a PES do 2º CEB na área evidenciada)

	Português		Matemática		História/Geografia		Ciências	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Não Satisfaz	3	3,5	2	2,3	1	1,1	0	0
Satisfaz pouco	8	9,4	3	3,4	7	8,0	1	1,1
Satisfaz	13	15,3	17	19,5	18	20,7	18	20,7
Satisfaz muito	30	35,3	41	47,1	37	42,5	37	42,5
Satisfaz plenamente	31	36,5	24	27,6	24	27,6	31	35,6

Na globalidade, a disponibilidade do professor supervisor do 2º CEB é satisfatória seja o de português, matemática, história e geografia ou ciências para 92,7% sendo que 19% estão satisfeitos, 41,8% muito satisfeitos e 31,8% plenamente satisfeitos, apenas 5,4% está pouco satisfeito e 1,7% não satisfeitos.

### 3.4. Dados relativos ao professor cooperante

Pela leitura da tabela 74 (média=4,06, desvio padrão=1,327), verifica-se que o papel do professor cooperante é considerado para 98,3% dos inquiridos envolvidos no processo como sendo útil, sendo que 12% o consideram útil, 35,1% muito útil e 51,2% plenamente útil, apenas 1,7% o considera pouco útil.

Tabela 74

*Satisfação com o desempenho do professor cooperante.*

Considera o desempenho do professor cooperante útil no acompanhamento da PES/estágio? (Estudantes e professores cooperantes)

	Frequência	Percentagem
Sem utilidade	0	0
Pouco útil	4	1,7
Útil	29	12,0
Muito útil	85	35,1
Plenamente útil	124	51,2

Pela leitura da tabela 75, verifica-se que dos estudantes inquiridos, 86,7% estão globalmente satisfeitos com a disponibilidade do professor cooperante da educação pré-escolar (média=3,73, desvio padrão=0,852), repartidos por 30% de satisfaz, 21,7% de muito satisfeitos e 35% de plenamente satisfeitos, apenas 8,3% estão pouco satisfeitos e 5% não satisfeitos.

A disponibilidade do professor cooperante do 1º CEB (média=4,35, desvio padrão=1,321) é avaliada como globalmente satisfatória para 96,4% dos inquiridos, sendo que 12,4% estão satisfeitos, 27,5% muito satisfeitos e 56,5% plenamente satisfeitos, apenas 2,1% se encontram pouco satisfeitos e 1,6 % não satisfeitos.

Tabela 75

*Satisfação com a disponibilidade do professor cooperante.*

Qual o seu grau de satisfação em relação à disponibilidade do professor cooperante? (Estudantes que frequentaram a PES no nível evidenciado)

	Pré-escolar		1º CEB	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Não Satisfaz	6	5,0	3	1,6
Satisfaz pouco	10	8,3	4	2,1
Satisfaz	36	30,0	24	12,4
Satisfaz muito	26	21,7	53	27,5
Satisfaz plenamente	42	35,0	109	56,5

Pela leitura da tabela 76, verifica-se que dos estudantes inquiridos que frequentaram a PES do 2º CEB na área de português (média=4,28, desvio padrão=1,244), 92,9% dos inquiridos consideram a disponibilidade do professor cooperante de português do 2º CEB globalmente satisfatória, sendo que 57,6% estão plenamente satisfeitos, 21,2% muito satisfeitos e 14,1% satisfeitos, apenas 5,9% se encontram pouco satisfeitos e 1,2% não satisfeitos.

Dos estudantes inquiridos que frequentaram a PES do 2º CEB na área de matemática (média=4,32, desvio padrão=1,256), 96,6% consideram a disponibilidade do professor cooperante de matemática do 2º CEB globalmente satisfatória, sendo que 52,9% estão plenamente satisfeitos, 29,9% muito satisfeitos e 13,8% satisfeitos, apenas 3,4% se encontram pouco satisfeitos.

Dos estudantes que frequentaram a PES do 2º CEB na área de história e geografia (média=4,21, desvio padrão=1,243), 97,7% dos inquiridos consideram a disponibilidade do professor cooperante de história e geografia do 2º CEB globalmente satisfatória, sendo que 50,6% estão plenamente satisfeitos, 24,1% muito satisfeitos e 23% satisfeitos, apenas 1,1% se encontram pouco satisfeitos e 1,1% não satisfeitos.

Em relação aos estudantes que frequentaram a PES do 2º CEB na área de ciências (média=4,28, desvio padrão=1,232), 98,8% dos inquiridos consideram a disponibilidade do professor cooperante de ciências do 2º CEB globalmente satisfatória, sendo que 43,7% estão plenamente satisfeitos, 42,5% muito satisfeitos e 12,6% satisfeitos, apenas 1,1% se encontram pouco satisfeitos.

Tabela 76

*Satisfação com a disponibilidade do professor cooperante do 2º CEB.*

Qual o seu grau de satisfação em relação à disponibilidade do professor cooperante do 2º CEB? (Estudantes que frequentaram a PES do 2º CEB a PES na área evidenciada)

	Português		Matemática		História/Geografia		Ciências	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Não Satisfaz	1	1,2	0	0	1	1,1	0	0
Satisfaz pouco	5	5,9	3	3,4	1	1,1	1	1,1
Satisfaz	12	14,1	12	13,8	20	23,0	11	12,6
Satisfaz muito	18	21,2	26	29,9	21	24,1	37	42,5
Satisfaz plenamente	49	57,6	46	52,9	44	50,6	38	43,7

Na globalidade (96,5%), a disponibilidade do professor cooperante do 2º CEB também é satisfatória seja o de português, matemática, história e geografia ou ciências, sendo que 15,8% dos estudantes se consideram satisfeitos, 29,4% muito satisfeitos e 51,2% plenamente satisfeitos, apenas 2,87% estão pouco satisfeitos e 0,57% se encontram não satisfeitos.

Pela leitura da tabela 77 (média=3,39, desvio padrão=0,830), verifica-se que 89,6% dos estudantes classificam as tutorias como sendo globalmente úteis, dividindo a sua classificação por 50,5% úteis, 28,1% muito úteis e 11% plenamente úteis, apenas 10% as consideram pouco úteis e 0,5% sem utilidade.

Tabela 77

*Satisfação com as tutorias do mestrado.*

Considera úteis as tutorias durante o mestrado? (Estudantes)

	Frequência	Porcentagem
Sem utilidade	1	0,5
Pouco útil	21	10,0
Útil	106	50,5
Muito útil	59	28,1
Plenamente útil	23	11,0

Pela leitura da tabela 78, verifica-se que os estudantes possuidores de uma licenciatura pré-Bolonha (média=3,54), em relação aos estudantes de EB (média=3,37), ainda as consideram mais úteis pois não existiam aquando da primeira formação. Os alunos do 1º e 2º CEB (média=3,52) também as consideram mais úteis do que os da educação pré-escolar e 1º CEB (média=3,30), sendo que a formação mais abrangente necessita de mais apoio.

Tabela 78

*Comparação da média de satisfação dos estudantes em relação à utilidade das tutorias.*

Considera úteis as tutorias durante o mestrado?			
	N	Média	Desvio padrão
Estudantes da Educação Básica	182	3,37	,855
Estudantes Pré-Bolonha	28	3,54	,637
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	3,30	,896
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	3,52	,713

Pela leitura da tabela 79 (média=3,48, desvio padrão=0,881), verifica-se que 90% dos estudantes afirmam que o acompanhamento das tutorias é globalmente útil para melhorar o nível académico, sendo que 45,7% as consideram útil, 30% muito útil e 14,3% plenamente útil, apenas 9% as veem como pouco útil e 1% sem utilidade.

Tabela 79

*Satisfação com o acompanhamento das tutorias para melhorar o nível académico.*

Considera que o acompanhamento das tutorias é útil para melhorar o nível académico? (Estudantes)		
	Frequência	Porcentagem
Sem utilidade	2	1,0
Pouco útil	19	9,0
Útil	96	45,7
Muito útil	63	30,0
Plenamente útil	30	14,3

Ao comparar os estudantes possuidores da licenciatura em EB (média=3,45) e os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha (média=3,68), verifica-se que estes últimos avaliam o acompanhamento das tutorias como sendo mais útil para melhorar o nível académico. Relacionando os estudantes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=3,62) avaliam como mais útil o acompanhamento das tutorias para melhorar o nível académico do que os estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=3,37).

Tabela 80

*Comparação da média de satisfação dos estudantes em relação ao acompanhamento das tutorias e sua utilidade para melhorar o nível académico.*

Considera que o acompanhamento das tutorias é útil para melhorar o nível académico?			
	N	Média	Desvio padrão
Estudantes da Educação Básica	182	3,45	,901
Estudantes Pré-Bolonha	28	3,68	,723
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	3,37	,918
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	3,62	,810



### 3.5. Dados gerais

Pela leitura da tabela 81 (média=3,54, desvio padrão=0,739), verifica-se que 95,2% dos estudantes se consideram globalmente satisfeitos com o desempenho do corpo docente durante a formação, sendo que 45,2% estão satisfeitos, 41% muito satisfeitos e 9% plenamente satisfeitos, apenas 4,3% se encontram pouco satisfeitos e 0,5% não satisfeitos.

Tabela 81  
*Satisfação com o desempenho do corpo docente durante a formação.*

Qual o seu grau de satisfação em relação ao desempenho do corpo docente durante a formação? (Estudantes)		
	Frequência	Porcentagem
Não Satisfaz	1	0,5
Satisfaz pouco	9	4,3
Satisfaz	95	45,2
Satisfaz muito	86	41,0
Satisfaz plenamente	19	9,0

Pela leitura da tabela 82, em relação ao desempenho do corpo docente durante a formação, ao comparar os estudantes possuidores da licenciatura em EB (média=3,47) e os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha (média=4,00), verifica-se que estes últimos estão mais satisfeitos do que os primeiros. Relacionando os estudantes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=3,71) estão mais satisfeitos do que os estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=3,41).

Tabela 82  
*Comparação da média de satisfação dos estudantes em relação ao desempenho do corpo docente durante a formação.*

Qual o seu grau de satisfação em relação ao desempenho do corpo docente durante a formação?			
	N	Média	Desvio padrão
Estudantes da Educação Básica	182	3,47	,733
Estudantes Pré-Bolonha	28	4,00	,609
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	3,41	,746
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	3,71	,697

Pela leitura da tabela 83, verifica-se que a satisfação relacionada com o corpo docente repercute-se na satisfação global da formação. Existe uma correlação positiva entre o desempenho do corpo docente e o balanço geral do mestrado.

Tabela 83

*Correlação entre a satisfação com o desempenho do corpo docente e o balanço do mestrado.*

Correlação	
Qual o seu grau de satisfação em relação ao desempenho do corpo docente durante a formação?	,485
Que balanço faz do mestrado?	

Pela leitura da tabela 84 (média=3,46, desvio padrão=0,671), verifica-se que 94,6% dos estudantes e professores demonstram uma satisfação global ao avaliar o balanço geral da formação, sendo que 47,7% se encontram satisfeitos, 42,3% muito satisfeitos e 4,6% plenamente satisfeitos, apenas 5,4% estão pouco satisfeitos. Os estudantes e os docentes, para além de estarem satisfeitos com o mestrado, também o estão com a formação o que prova que a satisfação progride com o decorrer da vida académica.

Tabela 84

*Satisfação em relação ao balanço geral da formação.*

Qual o grau de satisfação em relação ao balanço geral da formação? (Estudantes e Professores)		
	Frequência	Porcentagem
Não Satisfaz	0	0
Satisfaz pouco	14	5,4
Satisfaz	124	47,7
Satisfaz muito	110	42,3
Satisfaz plenamente	12	4,6

Pela leitura da tabela 85, em relação ao balanço geral da formação, verifica-se que os estudantes (média=3,48) estão ligeiramente mais satisfeitos que os professores (média=3,38). Ao comparar os estudantes possuidores da licenciatura em EB (média=3,43) e os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha (3,82), verifica-se que estes últimos estão mais satisfeitos do que os primeiros. Relacionando os estudantes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=3,57) estão mais satisfeitos do que os estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=3,41). Comparando os docentes com menos de 25 anos de tempo de serviço (média=3,24) e os que têm mais de 25 anos (média=3,45), verifica-se que os que têm mais tempo de serviço se encontram mais satisfeitos. Ao relacionar os docentes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=3,50) estão mais satisfeitos do que os docentes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=3,30).

Tabela 85

*Comparação da média de satisfação dos estudantes e professores em relação ao balanço geral da formação.*

Qual o grau de satisfação em relação ao balanço geral da formação?			
	N	Média	Desvio padrão
Professores	50	3,38	,635
Estudantes	210	3,48	,679
Estudantes da Educação Básica	182	3,43	,650
Estudantes Pré-Bolonha	28	3,82	,772
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	3,41	,664
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	3,57	,693
Professores < 25 anos de serviço	17	3,24	,562
Professores ≥ 25 anos de serviço	33	3,45	,666
Professores do mestrado pré e 1º CEB	30	3,30	,651
Professores do mestrado 1º e 2º CEB	20	3,50	,607

Pela leitura da tabela 86 (média=2,45, desvio padrão=1,012), verifica-se que, em relação à pós-formação, 51,4% dos estudantes têm umas expectativas negativas em relação à empregabilidade, sendo que 19% as consideram más e 32,4% insuficientes. Os restantes 48,6% as avaliam de modo positivo, sendo que 36,7% as estimam suficientes, 8,1% boas e 3,8% muito boas.

Tabela 86

*Expectativas de empregabilidade.*

Indique quais as expectativas de empregabilidade (Estudantes)		
	Frequência	Porcentagem
Más	40	19,0
Insuficientes	68	32,4
Suficientes	77	36,7
Boas	17	8,1
Muito boas	8	3,8

Pela leitura da tabela 87, em relação às expectativas de empregabilidade, verifica-se que os estudantes que têm expectativas positivas são os alunos possuidores de uma primeira licenciatura pré-Bolonha (média=2,96) em comparação com os estudantes provenientes da licenciatura de EB (média=2,37). E tendo em conta o teste de Levene para a homogeneidade das variâncias e ao teste-t para a comparação das médias das duas amostras, a  $p\text{-value}=0,004 \leq 0,05$ , podemos afirmar, com 95% de confiança, que existem diferenças estatisticamente significativas [ $t(208)=-2.927$ ;  $p=0,004$ ] entre estes dois grupos relativamente às expectativas de empregabilidade. Geralmente, os alunos com uma licenciatura pré-Bolonha encontram-se a trabalhar e estão mais confiantes no facto de poder encontrar mais facilmente emprego. As expectativas de empregabilidade são superiores para os

estudantes que frequentam o mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=2,61) do que para os estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=2,34) porque o mestrado possibilita a especialização em várias áreas, permitindo assim alargar as possibilidades de colocação.

Tabela 87  
*Comparação da média de satisfação dos estudantes em relação às expectativas de empregabilidade.*

Indique quais as expectativas de empregabilidade			
	N	Média	Desvio padrão
Estudantes da Educação Básica	182	2,37	,971
Estudantes Pré-Bolonha	28	2,96	1,138
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	2,34	,982
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	2,61	1,038

Uma das premissas de Bolonha é permitir a mobilidade de profissionais e, pela leitura da tabela 88, verifica-se que 41,4% dos estudantes responde afirmativamente à possibilidade de trabalhar no estrangeiro na sua área de formação, enquanto 38,1% afirma talvez e 20,5% nega essa possibilidade.

Tabela 88  
*Possibilidade de mobilidade na profissão.*

Coloca a possibilidade de trabalhar no estrangeiro na sua área de formação? (Estudantes)		
	Frequência	Porcentagem
Sim	87	41,4
Não	43	20,5
Talvez	80	38,1

Pela leitura da tabela 89, verifica-se que os estudantes provenientes da licenciatura em EB (42,8%) estão mais predispostos para trabalhar no estrangeiro pois os que já possuem uma licenciatura pré-Bolonha (32,1%), podem estar a trabalhar e como tal estão mais reticentes em relação a este aspeto. Comparando os estudantes dos dois mestrados, tanto os estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (40,6%) como os estudantes do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (42,5%) estão disponíveis para trabalhar no estrangeiro dentro da sua área de formação. Uma vez mais, os estudantes com habilitações mais recentes, posteriores à implementação do Processo de Bolonha, formam o grupo dos estudantes que mais se predispõem para trabalhar no estrangeiro porque as possibilidades de trabalhar na sua área no país de formação afunila-se cada vez mais restando hipótese de colocação apenas para os profissionais com mais tempo de serviço.

Tabela 89

*Comparação da resposta dos estudantes em relação à possibilidade de trabalhar no estrangeiro.*

Coloca a possibilidade de trabalhar no estrangeiro na sua área de formação?							
	N	Sim		Não		Talvez	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Estudantes da Educação Básica	182	78	42.8	36	19.7	68	37.3
Estudantes Pré-Bolonha	28	9	32.1	7	25	12	42.8
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	50	40.6	24	19.5	49	39.8
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	37	42.5	19	21.8	31	35.6

Pela leitura da tabela 90 (média=4,26, desvio padrão=0,725), em relação à necessidade de investigar para o professor aperfeiçoar a sua formação, tal como recomenda o Processo de Bolonha, 99,2% dos estudantes e professores a consideram globalmente útil, sendo que 14,2% a classificam de útil, 43,1% de muito útil e 41,9% de plenamente útil e apenas 0,8% a qualificam de pouco útil.

Tabela 90

*Utilidade da investigação para aperfeiçoar a formação*

Considera útil a necessidade de investigar para o professor aperfeiçoar a sua formação? (Estudantes e Professores)

	Frequência	Percentagem
Sem utilidade	0	0
Pouco útil	2	0,8
Útil	37	14,2
Muito útil	112	43,1
Plenamente útil	109	41,9

Comparando professores (média=4,56) e estudantes (média=4,19) é de realçar que o corpo docente atribui maior utilidade à necessidade de investigar que os estudantes. E tendo em conta o teste de Levene para a homogeneidade das variâncias e ao teste-t para a comparação das médias das duas amostras, a  $p\text{-value}=0,001 \leq 0,05$ , podemos afirmar, com 95% de confiança, que existem diferenças estatisticamente significativas [ $t(258)=3,299$ ;  $p=0,001$ ] entre estes dois grupos relativamente à utilidade de investigar para o professor aperfeiçoar a sua formação. Relacionando os estudantes com uma licenciatura em EB (média=4,15) e os que já possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha (média=4,43), verifica-se que embora ambos a considerem plenamente útil, este último grupo de estudantes a considera ainda mais útil. Ao comparar os dois mestrados, os estudantes do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=4,31) destacam ainda mais esta utilidade para aperfeiçoar a formação, do que os estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=4,11) no entanto os dois mestrados respondem que é plenamente útil. Ao relacionar os docentes com menos de 25 anos tempo de serviço (média=4,76) e os que têm mais de 25

anos (média=4,45), verifica-se que os que têm menos tempo de serviço consideram mais útil a necessidade de investigar. Ao comparar os docentes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=4,65) consideram mais útil esta necessidade que os docentes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=4,50).

Tabela 91  
*Comparação da média dos estudantes e professores sobre a utilidade de investigar para aperfeiçoar a formação.*

Considera útil a necessidade de investigar para o professor aperfeiçoar a sua formação?			
	N	Média	Desvio padrão
Professores	50	4,56	,577
Estudantes	210	4,19	,740
Estudantes da Educação Básica	182	4,15	,764
Estudantes Pré-Bolonha	28	4,43	,504
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	4,11	,766
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	4,31	,687
Professores < 25 anos de serviço	17	4,76	,437
Professores ≥ 25 anos de serviço	33	4,45	,617
Professores do mestrado pré e 1º CEB	30	4,50	,630
Professores do mestrado 1º e 2º CEB	20	4,65	,489

No seguimento desta ideia, questiona-se a utilidade da formação ao longo da vida e pela leitura da tabela 92 (média=4,42, desvio padrão=0,642) verifica-se que 100% dos inquiridos, professores e estudantes, a consideram útil, sendo que 8,1% a classificam de útil, 31,5% de muito útil e 60,4% de plenamente útil.

Tabela 92  
*Utilidade da formação ao longo da vida.*

Considera útil uma formação ao longo da vida para a sua profissão? (Estudantes e Professores)		
	Frequência	Porcentagem
Sem utilidade	0	0
Pouco útil	0	0
Útil	21	8,1
Muito útil	82	31,5
Plenamente útil	157	60,4

Tal como para a investigação, pela leitura da tabela 93, verifica-se que os professores (média=4,68) também atribuem maior utilidade à formação ao longo da vida do que os estudantes (média=4,49). Ao comparar os estudantes possuidores da licenciatura em EB (média=4,48) e os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha (média=4,50), verifica-se que não existe diferença em relação à utilidade da formação, sendo para os dois grupos considerada plenamente importante. Ao relacionar os

estudantes dos dois mestrados, verifica-se que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=4,61) têm uma visão mais próxima da dos professores que os restantes colegas estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média= 4,40), sendo que neste caso o facto de possuir ou não uma primeira licenciatura não interfere. Comparando os docentes com menos de 25 anos tempo de serviço (média=4,82) e os que têm mais de 25 anos (média=4,61), verifica-se que os que têm menos tempo de serviço consideram mais útil a formação ao longo da vida. Relacionando os docentes dos dois mestrados, verifica-se que os docentes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (média=4,70) consideram ligeiramente mais útil esta necessidade do que os do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB (média=4,65).

Tabela 93

*Comparação da média dos estudantes e dos professores sobre a utilidade da formação ao longo da vida.*

Considera útil uma formação ao longo da vida para a sua profissão?			
	N	Média	Desvio padrão
Professores	50	4,68	,551
Estudantes	210	4,49	,658
Estudantes da Educação Básica	182	4,48	,671
Estudantes Pré-Bolonha	28	4,50	,577
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	4,40	,710
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	4,61	,557
Professores < 25 anos de serviço	17	4,82	,393
Professores ≥ 25 anos de serviço	33	4,61	,609
Professores do mestrado pré e 1º CEB	30	4,70	,596
Professores do mestrado 1º e 2º CEB	20	4,65	,489

Esta pergunta finaliza a apresentação dos resultados obtidos através dos questionários aplicados aos estudantes e aos docentes dos mestrados em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB e ensino do 1º e 2º CEB, permitindo salientar um conjunto de parâmetros (Delors et al., 1996) a melhorar para aumentar a satisfação dos inquiridos.

### 3.5.1. Correlações de resultados

Por ser interessante e poder trazer algo de novo, apresentam-se correlações de perguntas relacionadas com os temas principais do questionário, já que se trata “de analisar as combinações de respostas dadas pelos mesmos indivíduos e ver se existem relações entre essas combinações” (Ghiglione & Matalon, 1997, p.319).

Os resultados obtidos (Anexo VII) permitem verificar uma correlação positiva<sup>50</sup> (Cohen, 1988) entre as diferentes perguntas do questionário, o que demonstra que determinados fatores influenciam a satisfação global do mestrado, da PES ou da formação.

A avaliação global do mestrado é satisfatória, sendo que este facto aumenta à medida que cresce a satisfação dos fatores apresentados na tabela 94, por ordem crescente, agrupando os temas principais do questionário:

Tabela 94  
*Correlação da satisfação.*

A satisfação global com o mestrado	Correlação**
A correlação > 0,01 é considerada muito significativa.	
A satisfação da realização de atividades extracurriculares para o enriquecimento pessoal e profissional	,258
A satisfação da PES permitir solucionar problemas relacionados com a profissão docente	,259
A satisfação da PES permitir refletir sobre a profissão docente	,287
A satisfação das práticas extracurriculares do mestrado	,311
A satisfação da PES permitir desenvolver um espírito crítico	,387
A satisfação da complementaridade e continuidade do curso de EB com o mestrado	,446
A satisfação da PES	,465
A satisfação da PES permitir integrar e relacionar os conhecimentos teóricos do mestrado	,478
A satisfação em relação à formação prática do mestrado	,479
A satisfação em relação à formação teórico-prática do mestrado	,480
A satisfação em relação ao desempenho do corpo docente durante a sua formação	,485
A satisfação em relação à formação teórica do mestrado	,492
A satisfação da formação	,508
A satisfação em relação aos conteúdos das UC ministradas no mestrado	,609
A satisfação em relação ao plano de estudo do mestrado	,640
<b>A satisfação com a PES</b>	
A satisfação de refletir sobre a profissão docente	,255
A satisfação de desenvolver um espírito crítico	,309
A satisfação de Integrar e relacionar os conhecimentos teóricos do mestrado	,320
A satisfação dos conhecimentos adquiridos durante o mestrado para a realização da PES	,339
A satisfação da duração da PES	,357
A satisfação de solucionar problemas relacionados com a profissão docente	,388
A satisfação das atividades realizadas durante a PES enquanto complemento da sua	,390
A satisfação do horário semanal	,395
A satisfação da formação prática do mestrado	,440
A satisfação do modelo da PES	,512
<b>A satisfação com as tutorias</b>	
A satisfação do desempenho do professor cooperante	,235
A satisfação do desempenho do professor supervisor	,361
A satisfação do acompanhamento das tutorias para melhorar o nível académico	,830
<b>A satisfação com a formação</b>	
A necessidade de investigar para aperfeiçoar a sua formação	,370
A satisfação da complementaridade e continuidade do curso de EB com o mestrado	,378
A satisfação em relação à pertinência e aos conteúdos dos trabalhos académicos solicitados nas UC	,559
A satisfação em relação ao corpo docente durante a sua formação	,607
<b>A formação ao longo da vida</b>	
A necessidade de investigar para o professor poder aperfeiçoar a sua formação	,609

A satisfação global do mestrado aumenta à medida que cresce a satisfação com a realização de atividades extracurriculares, da complementaridade e continuidade do curso de EB, da formação prática, teórico-prática e teórica, do desempenho do corpo docente, da formação em si, dos conteúdos das UC e do plano de estudos. A satisfação global do mestrado aumenta com a satisfação não só da PES mas também dos aspetos que este período permite,

<sup>50</sup> A correlação > 0,01 é considerada muito significativa.



nomeadamente: solucionar problemas relacionados com a profissão docente, refletir sobre a profissão, desenvolver um espírito crítico, integrar e relacionar os conhecimentos teóricos do mestrado. Estes elementos, por sua vez e num ciclo vicioso, também se repercutem na satisfação da PES. A satisfação de elementos tais como os conhecimentos adquiridos durante o mestrado, a sua duração, as atividades realizadas durante a PES, bem como o seu horário semanal, a formação prática e o modelo influenciam positivamente a satisfação da PES.

A satisfação das tutorias é outra componente que aumenta à medida que cresce a satisfação do desempenho do professor cooperante e supervisor e também do acompanhamento para melhorar o nível académico. A satisfação da formação em geral progride à medida que aumenta a apreciação da utilidade de investigar, da satisfação da complementaridade e continuidade do curso de EB com o mestrado, assim como da pertinência e dos conteúdos dos trabalhos académicos e do desempenho do corpo docente. Existe uma relação claramente positiva entre a utilidade de uma formação ao longo da vida e a necessidade de investigar.

Estas correlações permitem apontar para a existência de uma relação entre os itens acima mencionados, o que reforça a ideia de que vários elementos se interligam e influenciam não só o grau de satisfação específico mas também se repercutem no grau de satisfação geral (Alves & Raposo, 2009).



## Capítulo IV

# Discussão dos resultados

### 4. Interpretação dos resultados

Para criar as condições propícias a um bom enquadramento estudantil, é importante que os estudantes tenham acesso à informação total do curso que pretendem frequentar no momento da candidatura para que não se criem expectativas erradas, nem fiquem dececionados com a realidade. No caso da presente investigação, a informação recebida sobre o mestrado no momento da candidatura não se revela muito satisfatória. Realça-se que os estudantes menos satisfeitos com a informação recebida são os do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB, talvez porque vão ser professores de dois níveis distintos<sup>51</sup> (UNESCO, 2006a) e ainda não se sabe se esta junção académica vai resultar na prática profissional, contrariando assim a posição de Alarcão et al. (1997) que afirmam que faz todo o sentido que estas duas formações se aproximem dada à semelhança existente em muitos aspetos entre o professor da educação pré-escolar e o do 1º CEB. Por sua vez, os estudantes do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB demonstram mais satisfação porque não avaliam o produto real mas sim o percebido (Hoffman & Bateson, 2003) ao apontar principalmente para a fase dos concursos nas quatro áreas do 2º CEB, esquecendo-se, como já foi referido (cf. §1.3), a situação real de não estarem ainda devidamente contemplados nos concursos de docentes. De facto, nenhum destes candidatos tem código de recrutamento específico que lhes reconhece oficialmente o título de “professor generalista” para que possam assumir as suas plenas funções nas escolas (Decreto-Lei n.º 27/2006; Ceia, 2007). As respetivas dúvidas que surgem em relação ao momento da pós-formação ainda não se refletem aquando da entrada do curso.

A investigação destaca a importância de dois profissionais no desenvolvimento da formação, os professores cooperantes e os professores supervisores. Estes tutores são professores de extrema importância para o acompanhamento do estágio porque, para além do auxílio a nível científico e pedagógico, também as relações pessoais que proporcionam ajudam ao bom desenrolar da PES (Marquez, 2006; Coutinho et al., 2009; Alves & Raposo, 2007; Soares, Vasconcelos & Almeida, 2002). Durante a PES, destaca-se o cooperante, por ser o tutor que mais acompanha os estudantes pois a sua presença é diária, assiste a todas as aulas lecionadas e é o professor titular da turma onde esta se realiza, logo cria uma relação muito forte entre si e os estudantes, estabelecendo também uma ponte entre a instituição da formação inicial e a sociedade. Para além desses dois professores, a satisfação do corpo docente no seu conjunto reflete-se na satisfação global e, a curto prazo, também na

<sup>51</sup> De notar que, como já foi apresentado (cf. §1.1) a educação pré-escolar pertence ao nível CITE 0 e o 1º CEB pertence ao CITE 1.

qualidade de ensino (Chalita, 2004). De facto, uma formação de qualidade implica ter uma equipa docente eficaz, dedicada, sábia, atenta e disponível para ajudar o estudante a ter um bom desempenho, situação que se reflete na sua satisfação (Alves & Raposo, 1999; Gonçalves, 2003).

Os estudantes presentes atualmente no ensino superior possuem características diferentes dos de outrora. De facto, para além dos estudantes provenientes do ensino secundário para prosseguirem os seus estudos, existem também muitos profissionais já formados, cuja presença se tem verificado cada vez mais frequente, para atualizar ou reciclar as suas habilitações. Estes dois tipos de alunos opinam de forma diferente, pois os estudantes presentes no mercado de trabalho têm outra previsão a nível da colocação, mais positiva porque sentem que este mestrado lhes permite outras colocações às quais não poderiam concorrer sem esta nova formação. Geralmente, os estudantes que são possuidores de uma licenciatura anterior à implementação de Processo de Bolonha são os que já se encontram na vida ativa do país e raciocinam deste modo. Contudo, as notícias pouco animadoras em relação às previsões da carreira profissional dos professores repercutem-se na expectativa dos estudantes e não deixam vislumbrar melhorias (Ruivo et al., 2008). Embora este descontentamento seja relevante e mereça ser tratado para previsões futuras, não demonstra insatisfação direta com a formação mas sim com uma consequência da formação no mercado de trabalho. Dada a situação de desemprego em Portugal, a mobilidade introduzida pelo Processo de Bolonha é uma hipótese que os estudantes equacionam (UE, 2012a; Baillat, Niclot & Ulma, 2010).

Após estas considerações gerais, pretende-se agora responder aos objetivos inicialmente traçados pela investigação: i) aferir o grau de satisfação dos estudantes e docentes nos mestrados estudados, ii) distinguir os níveis de satisfação, iii) estabelecer relações entre a satisfação e os diferentes grupos de participantes, iv) identificar os principais indicadores de satisfação dos inquiridos em relação à formação pós-Bolonha e finalmente, v) confrontar essa satisfação com as cinco orientações desenhadas pela UE (Niclot, 2010).

#### 4.1.1. Grau de satisfação dos estudantes e docentes

A nível geral, verifica-se que os estudantes e os docentes estão satisfeitos com a formação de professores do CITE 0 e CITE 1 implementada após o Processo de Bolonha; contudo, tal satisfação não permite reconhecer esse facto como um indicador de qualidade da formação pós-Bolonha, mas apenas averigua que os envolvidos na formação, estudantes e docentes, a consideram satisfatória.

O questionário aplicado incidiu essencialmente em itens avaliados numa escala de Likert de cinco pontos e os resultados desses itens não dicotómicos referem todos, sem exceção, satisfação por parte dos inquiridos, pelo facto de não existir nenhuma resposta com média inferior a 2,5 ou seja a 50% de insatisfação. Efetivamente, os resultados mostram um

valor mínimo apontado pelos resultados de 2,5 de média correspondente ao meio da escala e, como tal, é satisfatório, aumentando gradualmente, atingindo o valor máximo de 4,52 de média, *plenamente satisfatória*.

No entanto, em relação às perguntas dicotómicas, surge um ponto referenciado por todos os inquiridos como sendo bastante insatisfatório: o que se refere ao tempo distribuído pela PES porque insistem na necessidade de uma PES mais prolongada. Apenas por parte dos docentes, outros dois aspetos, as duas vias profissionalizantes e as quatro áreas do 2º CEB não são indicados como satisfatórios. Contudo, apesar deste total de três aspetos insatisfatórios, em relação ao total de 36 ou 37 itens do questionário dos estudantes ou dos 14 ou 15 itens do questionário dos docentes, embora merecedores de uma devida avaliação, não são suficientes para se considerar uma insatisfação global. Como tal, o questionário indica uma satisfação geral de cada um dos itens que, por sua vez, se repercute no grau de satisfação apontado pelos resultados obtidos no questionário (Alves & Raposo, 2009).

#### 4.1.2. Níveis de satisfação

No intuito de distinguir os níveis de satisfação da formação pós-Bolonha, procede-se à identificação dos resultados para os classificar em duas categorias: aspetos menos e mais satisfatórios. Assim, destacam-se pontos a melhorar para permitir estabelecer uma correspondência entre algumas informações relevantes, embora não definitivas, no sentido de “preparar o caminho para estudos mais avançados” (Fortin, 1996, p.333).

##### 4.1.2.1. Aspetos menos satisfatórios

Os dados que não se conseguem medir pela média, por serem de opção dicotómica, categorizam-se através de uma análise realizada pelo investigador (Anexo VIII).

Verifica-se que em relação ao tempo distribuído atualmente pela PES, nem os estudantes nem os docentes estão satisfeitos. De facto, a maioria é unânime em afirmar que, se a PES fosse realizada durante um ano por cada via profissional, seria mais benéfica e permitiria mais tempo de intervenção para melhorar a prática de ensino. Uma PES mais prolongada iria permitir adquirir uma especificidade e qualidade diferentes. Esta posição reflete a resposta dada em relação à duração da PES, assinalando uma fraca satisfação dos inquiridos, estudantes e professores. Com a implementação do Processo de Bolonha, a componente reservada ao estágio (PES) diminuiu drasticamente em termos temporais. Antes, a PES era implementada ao longo de um ano letivo para o nível ou área de ensino a que o estagiário se pretendia profissionalizar. Atualmente os mestrados, salvo raras exceções<sup>52</sup>, permitem que um estudante fique habilitado à docência com uma PES de apenas um semestre, equivalente a quatro meses reais no terreno profissional, para cada nível de ensino

---

<sup>52</sup> ESE de Leiria e ESE de Santarém.

pretendido, incluindo as quatro áreas específicas do 2º CEB. Para que exista um bom desenvolvimento da PES e por ser um dos momentos mais importantes da carreira de um candidato a professor (Alarcão et al., 1997), que quer ser um bom profissional (Coutinho et al., 2009; Formosinho, 2001), a PES merece o tempo necessário para uma preparação de qualidade.

Nos restantes itens, verifica-se que os professores, formadores da formação de professores, não estão satisfeitos com o facto de os estudantes poderem optar por mais do que uma via profissionalizante e especializarem-se nas quatro áreas do 2º CEB, porque uma PES com apenas uma via profissionalizante permite uma melhor especialização e uma melhor formação. Também uma especialização, em apenas uma área ou em áreas afins, permite outro domínio de conhecimentos. Os docentes manifestam a sua insatisfação quando consideram que o curso não prepara suficientemente os estudantes para enfrentar a realidade escolar (Shön, 1992; Torres Santomé, 2006). Contudo, os docentes não negam a possibilidade dos formandos se profissionalizarem em duas vias de ensino porque, efetivamente, permite uma abertura maior no mercado de trabalho, sendo, no entanto, necessário repensar a estrutura do plano de estudos para que disponibilize mais tempo às especificidades de cada com vista à sua aproximação.

No caso do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB, o futuro profissional vai lecionar em dois níveis – CITE 0 e CITE 1 – a um público de alunos com características completamente distintas (UE, 2012p; OCDE, 2011b). Estes dois níveis distinguem-se na maneira de transmitir os conhecimentos, no modo de trabalho, na postura, na relação afetiva e na própria distribuição horária dedicada aos momentos formais. Esta diferença não facilita a tarefa do professor; todavia não se afasta a possibilidade de poder lecionar corretamente nestes dois níveis porque, segundo Alarcão et al. (1997), faz todo o sentido a formação do pré-escolar ser semelhante à do 1º CEB. No entanto, sendo níveis tão distintos, cada nível pode merecer uma preparação mais específica porque este professor bivalente deve poder controlar um conjunto de programa e orientações muito amplo para além de saber adaptar a sua atitude a cada tipo de aluno e a cada situação (FR, 2012b).

No caso do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB, também os professores deste mestrado se manifestam nesse sentido, afirmando que a especialização nas quatro áreas não é benéfica porque são disciplinas muito diferentes umas das outras e impostas, o que pode ter como consequência que o estudante ensine uma área que não goste ou não domine tão bem do ponto de vista científico. É difícil ser-se especialista de Português, Matemática, História/Geografia e Ciências da Natureza num grau de ensino que requer especificidade, minuciosidade e rigor.

Relativamente a esta nova realidade, nota-se que, ao contrário de Portugal, em 35,7% da UE 28, o 5º e 6º ano estão incluídos no ensino primário (CITE 1) porque se enquadram precisamente nos patamares previamente definidos pela CITE (UNESCO, 2006a). De facto, o

ensino primário nestes estados membros<sup>53</sup> contempla seis anos de escolaridade, refletidos nos 1º e 2º CEB portugueses, em que o professor primário leciona as áreas principais durante esta fase de ensino<sup>54</sup>, assumindo a posição do professor generalista do 1º CEB. De referir que se compara com os países cujo sistema educativo é de estrutura clássica, porque Portugal inclui-se nesta estrutura.

Numa perspetiva oposta, situação única na UE 28, em Portugal, os 5º e 6º anos de escolaridade não são apenas a continuação do 1º CEB. O 2º CEB pertence a um ciclo de estudo intermédio entre o ensino primário e o ensino secundário inferior. Ainda segundo outra posição, na Alemanha, Áustria, e Roménia, estes dois anos são integrados diretamente num ensino secundário inferior (CITE 2), onde já se considera que cada área tem de ser lecionada por um docente especialista (UE, 2012p). Com efeito, poder lecionar em duas vias de ensino e em quatro áreas de especialização do 2º CEB constituem os pontos mais contraditórios de todos os resultados apresentados pelo questionário; assim o que para os estudantes é considerado satisfatório, os docentes assinalam como claramente insatisfatório.

Os docentes conseguem afastar-se e, olhando de um modo crítico (Miranda, 2010), comparam a formação anterior com a presente de forma menos satisfatória, têm outra visão da realidade escolar e dificilmente concordam com a possibilidade de poder profissionalizar-se em duas vias de ensino porque implica uma perda de qualidade e uma menor especialização. Ao contrário da posição expressa pelos docentes, defende-se, cada vez mais, que um professor deve “possuir uma formação multifacetada” (Ponte, 2004, p.3) para responder profissionalmente à tendência da aproximação entre dois ciclos de ensino (FR, 2012a). A introdução de um professor bivalente (CITE 0 e CITE 1) aparece progressivamente na UE 28, não só em Portugal mas também em França, na Roménia, na Polónia, no Luxemburgo e na Alemanha (CITE 1 e CITE 2).

Dado que a parte prática do curso é sempre mais desejada e mais esperada, pois poder desempenhar um papel ativo surge como um elemento bastante positivo por parte dos estudantes, indo ao encontro das posições de Feiman-Nemser & Buchmann (1987), Caires (2001) e Caires & Almeida (2001). O modelo integrado ou simultâneo da PES, cada vez mais adotado pelos estados membros (UE, 2012p) e no caso concreto de Portugal, pretende que a PES funcione com mais harmonia e permita uma “integração de saberes” (Alarcão et al., 1997, p.9). Para que tal situação suceda, a PES deveria funcionar perfeitamente e corresponder ao desejado a nível da organização, da estrutura, do modelo, da sua duração e do horário semanal; no entanto, deve salientar-se que a duração é o elemento da PES com menor grau de satisfação. Esta revelação, por parte dos estudantes e docentes, pode manifestar um certo descontentamento no facto de o seu período ter sido encurtado após a implementação do Processo de Bolonha, não permitindo que reflita na prática o que se

---

<sup>53</sup> Bélgica, Grécia, Espanha, Irlanda, Chipre, Malta, Reino-Unido, Polónia, Luxemburgo e Holanda.

<sup>54</sup> Lembra-se ao leitor que, apesar do 1º CEB terminar aos 10 anos em Portugal, este termina aos 11 anos na Lituânia, França, Itália, Malta e Reino Unido, aos 12 anos na Bélgica, Grécia, Espanha, Irlanda, Chipre, Luxemburgo e Holanda e aos 13 na Polónia. Cf. §1.1 para uma descrição da estrutura clássica mais pormenorizada.

pretende teoricamente. Esta fase, como período profissionalizante dos estudantes, deveria obedecer a uma permanência mais alargada em cada via escolhida porque é quando o estudante atua como um profissional. Contudo, tal como acontece com o ensino obrigatório (UE, 2012p) ou com a formação de professores (OCDE, 2011a), o facto de se alongar o tempo do período destinado à PES não é forçosamente sinónimo de qualidade; no entanto, permitiria um contacto mais pormenorizado, conduzindo a um maior aperfeiçoamento deste período de transição antes da passagem para a vida ativa. Ao colocar a hipótese de ampliar o período destinado à PES, os inquiridos manifestam grande satisfação porque possibilita um aprofundamento desta fase inicial de crucial importância (Alarcão et al., 1997; Feiman-Nemser & Buchmann, 1987; Caires, 2001; Caires & Almeida, 2001).

Para que haja satisfação por parte dos estudantes em relação à formação frequentada, esta deve revelar-se no conjunto global dos aspetos interligados com o mestrado (Soares, Vasconcelos & Almeida, 2002). Por exemplo, se o plano de estudos e o conteúdo das UC forem interessantes, relevantes e proveitosos para o enriquecimento profissional dos estudantes, este contexto vai facilitar a partilha de opinião positiva, divulgando-a e projetando-a para o exterior da instituição propagando assim essa imagem do curso. Por vezes, a escolha de uma instituição em detrimento de outra pode ser uma consequência da preferência por determinado plano de estudos. Por sua vez, se existirem falhas relacionadas diretamente com a estrutura e organização do curso, estas podem ser colmatadas ou atenuadas pela realização de atividades extracurriculares e assim aumentar a satisfação dos estudantes (Walter, Tontini & Domingues, 2005).

No que concerne ao resto do questionário, tendo em conta as perguntas ordenadas pela escala de Likert (1-5), evidencia-se uma satisfação global dos inquiridos, dado que a moda é 3 e que aumenta gradualmente para atingir o nível 5, *satisfaz plenamente* (Anexo IX). No entanto, o item com a média de satisfação menos elevada reflete uma expectativa baixa em relação à empregabilidade (Anexo IX). O nível de desemprego atingido na profissão docente deixa poucas esperanças em relação à colocação de professores (Ruivo et al., 2008). No entanto, esta problemática faz com que a possibilidade de trabalhar no estrangeiro na sua área de formação, caso não tenham colocação em Portugal, seja uma oportunidade. Estes dados indiciam que a política de Bolonha pode ser facilitadora de empregabilidade, uma vez que incluem a possibilidade de mobilidade na profissão (Niclot, 2010; PT, 2010a).

#### 4.1.2.2. Aspetos mais satisfatórios

Os itens com grau mais satisfatório estão relacionados com o facto de os estudantes escolherem a entrada nesta profissão por vontade própria, assumindo que é por vocação. A escolha da formação não pode ser devida ao acaso, nem porque não havia outra opção mais interessante, mas antes, por uma opção própria e por gosto pessoal (Alves & Raposo, 2007). Esta situação vai ao encontro da revisão da literatura, assente na afirmação de Soares (2007, p.67) que confirma que “cabe mencionar que a grande maioria dos docentes entrevistados



considera que para ser professor é necessário ter vocação (...), as principais razões pelas quais um dia decidiram se dedicar a essa profissão foram a vocação e o gosto pelo ensino”, o que encaminha, posteriormente, para a satisfação na realização profissional (Alves & Raposo, 2007). Outros fatores contribuintes para a satisfação também se prendem com a formação prática, a pertinência dos trabalhos académicos, bem como a continuidade da licenciatura em EB com os mestrados em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB e ensino do 1º e 2º CEB.

A investigação revela que a satisfação da vertente prática se manifesta se essa cumprir com os seus objetivos, e torne o estagiário capaz de observar, agir, pensar, refletir (Shön, 1992; Shön, 1983; Dewey, 1976; Seco, 2005), encontrar soluções perante o imprevisto e alterar a sua prática de modo gradual no sentido de aperfeiçoá-la para se tornarem bons profissionais atingindo o estatuto de um *expert* (Coutinho et al., 2009; Marquez, 2009), e de um bom profissional (Formosinho, 2001). Esta parte prática atinge um grau bastante satisfatório, por parte dos estudantes e dos professores, porque tem implicações profissionais muito satisfatórias pelo facto de permitir desenvolver a qualidade reflexiva da profissão docente ao solucionar problemas relacionados com a profissão, ao desenvolver um espírito crítico e ao integrar e relacionar os conhecimentos teóricos na prática (Feiman-Nemser & Buchmann, 1987; Caires, 2001; Caires & Almeida, 2001). Um professor satisfeito é um docente agrado com a qualidade do trabalho realizado (Valois, Lessard & Cornier, 1985).

A PES é considerada satisfatória de um modo global, incluindo o modelo assim como o horário semanal, contrapondo-se à posição negativa em relação à duração. Para contribuir ao seu bom desenrolar, destaca-se também o desempenho e a disponibilidade muito satisfatória dos docentes envolvidos no processo, o professor supervisor e o cooperante (Delors et al., 1996; Coutinho et al., 2009), as atividades desenvolvidas como forma de complemento da formação e o local de realização, porque um local acolhedor é propício para realização de uma PES de qualidade e tem repercussões positivas na “satisfação profissional” (Seco, 2005, p.74) deste período e consequentemente da formação geral.

Os estudantes, contrariamente à posição assumida pelos docentes, demonstram muita satisfação no facto de estes mestrados possibilitarem a profissionalização em duas vias de ensino: educação pré-escolar e 1º CEB ou ensino do 1º e 2º CEB. Esta possibilidade é recebida como uma vantagem não rejeitável por parte da globalidade da população estudantil porque representa uma oportunidade desejável para qualquer futuro profissional. Seja qual for o mestrado – em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB ou ensino do 1º e 2º CEB – os estudantes valorizam as duas vias profissionais. Quantas mais saídas profissionais o curso oferecer, permitindo abarcar um leque mais vasto de escolhas no momento da candidatura ao concurso de docentes, mais possibilidades o estudante tem de empregabilidade<sup>55</sup>, mesmo não existindo tanta especialidade.

---

<sup>55</sup> A este respeito também se pode referenciar que esta posição pode ser contrariada quando alguns profissionais preferem trabalhar com professores formados apenas numa via profissional por serem considerados melhores especialistas.

Com a especialização nas quatro áreas do 2º CEB, a situação repete-se porque os estudantes procuram igualmente uma abertura ao mundo profissional cada vez mais ampla e com mais oportunidades que lhes permita entrar mais facilmente no mercado de trabalho. Como tal, os estudantes querem, naturalmente, aproveitar o máximo de saídas profissionais que um curso lhes possa facultar; sempre que o leque de oportunidades o permitir, raros são os que desperdiçam ou rejeitam essas possibilidades. No entanto, embora a opção por apenas uma via profissionalizante reduza as oportunidades a nível das saídas profissionais, alguns estudantes reconhecem nessa possibilidade a virtude de permitir uma maior especificidade, através de uma melhor preparação para um nível específico de ensino (Alarcão et al., 1997).

O balanço geral do mestrado (2º ciclo de estudos) é positivo, contudo o balanço geral da formação (1º e 2º ciclo de estudos) é avaliado de modo ainda mais positivo, contribuindo para este aspeto a satisfação do desempenho do corpo docente durante a formação que permite a aquisição de conhecimentos relevantes, através das UC ministradas, facilitando a realização da PES (Coutinho et al., 2009; Delors et al., 1996).

Os aspetos introduzidos pelo Processo de Bolonha são de uma forma geral avaliados como *satisfatórios*, *muito satisfatórios* e até *plenamente satisfatórios*, sendo estes especificamente as tutorias (Santos, 2010), as atividades extracurriculares (Walter, Tontini & Domingues, 2005), a investigação (Demo, 2000; Marquez, 2009) e a formação ao longo da vida (Delors et al., 1996; UE, 2001). A mobilidade na profissão pode também classificar-se positivamente porque é uma oportunidade acrescida que oferece a uniformização dos diplomas da nova formação (Nicolot, 2010; UE, 2012).

#### 4.1.3. Relações entre a satisfação e os diferentes grupos de participantes inquiridos

Perante a amostra estudada, verifica-se que, de um modo geral, em relação aos estudantes, os que possuem uma licenciatura anterior à implementação do Processo de Bolonha estão mais satisfeitos com a formação do 2º ciclo do que os que possuem uma licenciatura em EB, 1º ciclo de estudos após a implementação do Processo de Bolonha (Anexo X). Esta situação pode acontecer porque os estudantes que possuem uma antiga licenciatura de quatro anos, por vezes com estágio incluído, têm normalmente mais experiência (Voss, Gruber & Szmigin, 2007), logo este 2º ciclo de estudos de nível mestrado é um complemento suficiente e satisfatório para exercer a profissão docente nos ramos dos mestrados investigados. Já os alunos recém-formados podem sentir necessidade de aprofundar um pouco mais alguma vertente da formação, nomeadamente o item mais referido, o tempo atribuído à PES, para aumentar o grau de satisfação do mestrado.

Comparando os dois mestrados estudados, os mestrados em ensino do 1º e 2º CEB demonstram maior grau de satisfação perante a formação do que os estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (Anexo X). Esta situação pode dever-se ao facto

de o mestrado em ensino do 1º e 2º CEB abranger um leque mais vasto de possibilidades de colocação de professores, aumentando assim as expectativas dos alunos e, consequentemente, o grau de satisfação. Também se pode ter em conta o facto de contemplar apenas níveis pertencentes ao ensino obrigatório, geralmente conotados como tendo mais importância social e educacional (Alarcão et al., 1997), o que torna, para alguns estudantes, a formação mais prestigiante, apesar de o grau conferido pelo diploma ser exatamente o mesmo.

Em relação aos professores, verifica-se que os docentes com menos 25 anos de serviço estão mais satisfeitos do que os docentes que têm mais de 25 anos de serviço em relação à formação dos mestrados estudados (Anexo X), contrariando a investigação de alguns autores (Dyke & Deschenaux, 2008; Machado et al., 2011) que demonstra que os professores com mais experiência estão mais satisfeitos, sendo que a idade ainda influencia mais a satisfação. Os docentes com mais de 25 anos de serviço, por terem outra experiência de vida e por ver o quanto se complica a profissão com os anos de serviço, avaliam-na de modo mais rigoroso e, como tal, estão menos satisfeitos (Larivain, 2006), deixando transparecer mais insatisfação nos aspetos negativos e menos satisfação nos aspetos positivos da formação.

Relacionando ainda os professores dos dois mestrados investigados, verifica-se que os docentes do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB se encontram mais satisfeitos com a respetiva formação do que os docentes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB (Anexo X). Os docentes da educação pré-escolar bem como os docentes do 1º CEB não concordam com o facto de os estudantes se profissionalizarem tão rapidamente para os dois níveis de ensino, que representam dois patamares muito distintos do sistema educativo em relação à especificidade e características próprias de cada um. Este pensamento reflete-se na classificação da CITE, que separa nitidamente a educação pré-escolar integrada na CITE 0 e o 1º CEB na CITE 1, enquanto o 1º e 2º CEB se unem num só nível, a CITE 1 (UNESCO, 2006a; Ponte, 2004). No entanto, incluindo Portugal, relembra-se que um total de 17,8% dos estados membros – França, Roménia, Polónia e Luxemburgo – contemplam uma única formação de professores para permitir lecionar na educação pré-escolar e no 1º CEB.

#### 4.1.4. Indicadores de satisfação em relação à formação pós-Bolonha

A seguir se apresentam os indicadores de satisfação dos estudantes e professores no que concerne à formação pós-Bolonha a partir das correlações mais significativas e das médias mais elevadas reveladas pela análise estatística do programa SPSS.

##### 4.1.4.1. Correlações mais significativas

Tendo em conta as correlações mais significativas obtidas pela relação de itens do questionário, os indicadores que mais influenciam a satisfação da formação dos mestrados em

educação pré-escolar e ensino do 1º CEB e ensino do 1º e 2º CEB (Anexo VII) são relacionados com a satisfação global do mestrado, a PES, as tutorias e a formação geral.

Das relações mais significativas, apontadas pelos resultados obtidos, salienta-se que estudantes e docentes apresentam maior satisfação global do mestrado quanto maior for a satisfação da formação na sua globalidade. Esta acompanha a satisfação da complementaridade e continuidade com o curso de EB, da PES e do facto de permitir integrar e relacionar os conhecimentos teóricos do mestrado. Estes últimos englobam as diversas vertentes da formação, sejam teórica, prática, teórico-prática, do desempenho do corpo docente e da formação em geral. Também e, com maior impacto, destaca-se a satisfação dos conteúdos das UC e, principalmente, do plano de estudos (Alves & Raposo, 2009; Alves & Raposo, 2007; Soares, Vasconcelos & Almeida, 2002).

Em relação à satisfação da PES, os resultados revelam que as duas características de extrema importância para uma influência positiva são a satisfação da formação prática e a do modelo. Salienta-se, neste ponto, que a duração indicada como sendo demasiada curta e, revelando pouca satisfação não aparece mencionada como fator relevante no aumento da satisfação da PES.

A satisfação das tutorias é influenciada pela satisfação do acompanhamento das mesmas no sentido de melhorar o nível académico (Perrenoud, 1998b; Alarcão et al., 2006; Santos, 2010). Após a implementação do Processo de Bolonha, os estudantes são obrigados a investir muito mais em trabalhos académicos e investigação, razão pela qual a satisfação nestes merece uma atenção redobrada porque, sendo os trabalhos académicos permanentemente presentes ao longo do curso, a satisfação reportada repercute-se no balanço global da formação. E para que haja o devido acompanhamento, as tutorias introduzidas são consideradas muito úteis pelos estudantes e, como tal, consideram-se um indicador de qualidade da formação implementada após o Processo de Bolonha. O processo tutorial, cumprido corretamente nas suas valências, permite incentivar os alunos, conseguindo resultados práticos positivos e, conseqüentemente obtendo a sua satisfação (Santos, 2010). A tutoria é um processo que envolve a ativação de recursos a vários níveis, sejam eles culturais, didáticos, pedagógicos ou ainda relacionais (Perrenoud, 1998b) tendo como objetivo o desenvolvimento total do estudante (Alarcão et al., 2006).

Para finalizar, em relação à formação no seu todo, os aspetos que mais influenciam a satisfação são a pertinência e os conteúdos dos trabalhos académicos, o desempenho do corpo docente, sem esquecer a componente de investigação para influenciar positivamente a satisfação da formação ao longo da vida (Boissinot, 2010; UE, 2001; OCDE, 2011b; DGEC, 2010; García & García, 1992).

#### 4.1.4.2. Médias muito satisfatórias

A partir dos resultados obtidos (Anexo IX), identificam-se os aspetos mencionados como *muito satisfatórios* a partir da média de 3,50 porque é uma média que, com arredondamento, pertence a este grau de satisfação.

Salienta-se a satisfação dos conhecimentos adquiridos, da PES e das suas implicações na profissão e do desempenho do corpo docente, incluindo a equipa da PES através da disponibilidade do supervisor e do cooperante (Delors et al., 1996; Coutinho et al., 2009), bem como local de estágio e a investigação necessária para uma formação ao longo da vida.

Destacam-se também as posições dos estudantes (Anexo X), considerando *muito satisfatório* poder optar por um mestrado com mais do que uma via profissionalizante e, no caso do 2º CEB, poder optar pelas quatro áreas de profissionalização.

#### 4.1.5. A satisfação dos inquiridos e as cinco orientações da UE

Neste ponto, confrontam-se os aspetos satisfatórios mencionados anteriormente em relação à formação pós-Bolonha com as cinco orientações desenhadas pela UE (Nicolot, 2010), definindo que a formação inicial universitária ao nível do 2º ciclo de estudos alterne entre a face prática e a face teórica, primando por uma PES de modelo simultâneo que permita uma formação reflexiva, orientada para a mobilidade internacional como uma experiência de abertura sobre a diferença e que se promova ao longo da vida.

As políticas educativas exigem mais formação com diplomas mais elevados pois pretende-se que a qualidade seja proporcional ao nível do diploma. Por isso, a tendência geral da formação na UE 28 é de alongar a duração da formação de professores. Em Portugal, concretamente, o 2º ciclo de estudo com o respetivo mestrado é o grau requerido para poder exercer na profissão docente. Esta situação, como foi exposto (cf. §1.1) não se verifica em toda a UE 28, pois continua-se a formar professores do CITE 0 pela via do ensino profissional, do ensino secundário superior ou pós-secundário não superior. Em relação aos professores do CITE 1, o mestrado também não abrange todo o panorama de formação, continuando muito presente a licenciatura (UE, 2012p; UNESCO, 2011).

O facto de exigir um mestrado implica um tipo de formação direcionada não só para aprofundar os saberes adquiridos na formação de base mas também saber aplicá-los na prática tendo sempre como objetivo a perfeição e a qualidade, sendo por isso orientada para a pesquisa e a procura de soluções através da investigação (Berlim, 2003; Benelux, 2009).

Os dois mestrados estudados no âmbito desta investigação possuem uma componente teórica, prática e teórico-prática que alternam de modo simultâneo ao longo da formação (UE, 2012p). Os resultados obtidos salientam que a vertente que mais satisfaz os estudantes é a prática do mestrado pois integra-se no desenrolar da formação. A PES é considerada o momento em que se cria uma ligação entre a instituição de formação e a escola, que é o

protótipo do local de emprego. Sendo avaliado como o momento predileto e decisivo da formação, merece o apoio de uma boa equipa docente, reunindo os professores cooperantes e professores supervisores, para que os estudantes, para além de pôr em prática os conhecimentos previamente adquiridos, sejam capazes de demonstrar capacidades de um grau superior como refletir, desenvolver um espírito crítico, solucionar problemas, contornar os imprevistos e adaptar-se às situações mais inesperadas (Seco, 2005) e, por vezes, difíceis de superar. Os estudantes transformam-se em impulsionadores dos melhoramentos do próprio processo educativo, implicando um progresso real do modo de agir e pensar nas futuras ações relacionadas com a profissão docente. Se esta meta for atingida com sucesso, os estudantes, candidatos a professores, sentem-se capazes de enfrentar, no ano seguinte, uma ou várias turmas de características semelhantes ou diferentes pois eles devem estar preparados para se adaptar a qualquer situação existente no país ou até no estrangeiro.

Atualmente, esta última situação está prevista; os estudantes admitem, nos planos futuros, equacionar a possibilidade de trabalhar no estrangeiro (Baillat, Niclot & Uma, 2010); na sua área de formação. Alerta-se para a insistência do Processo de Bolonha nessa mobilidade; a ausência de fronteiras não pode ser apenas na economia mas terá de existir também nos campos académicos e profissionais. Se para alguns estudantes, esta hipótese pode ser entendida como negativa, para outros pode ser vista como positiva; o alargamento dos horizontes profissionais já não depende só da equivalência de diplomas mas da decisão de cada um.

Presentemente, a formação de professores não é considerada um dado concluído mas é apenas a primeira de muitas outras etapas que se prolongam ao longo da carreira profissional. A formação não é estática e a sociedade está em constante mutações; para se poder adaptar e reajustar às novas realidades, é necessário investigar para aperfeiçoar a sua formação (Demo, 2000; Niclot, 2010). Pelas mesmas razões, a formação ao longo da vida implementada pelo Processo de Bolonha é considerada útil e até mesmo imprescindível (Niclot, 2010; UE, 2007c; Delors et al., 1996; Praga, 2002; DGE, 2010; García & García, 1992). A formação ao longo da vida completa a formação inicial, permitindo atualizações constantes e uma requalificação dos profissionais (Delors et al., 1996), ganhando qualidade à medida que aumenta a experiência profissional. A este respeito, tanto estudantes como docentes estão conscientes desta necessidade e avaliam como satisfatórias estas atualizações constantes da formação ao longo da vida profissional. Reconhecem também satisfação no facto de ter que investigar pois trata-se de um 2º ciclo de estudos com um diploma adequado ao grau de dificuldade e ao rigor deste nível de estudos.

Verifica-se existir satisfação por parte dos inquiridos em relação aos aspetos que fazem parte das orientações definidas pela UE e a formação a nível de mestrado, com uma vertente prática que desencadeia um processo reflexivo nos estudantes, para poderem competir com os profissionais da UE 28, bem como o acompanhamento de uma formação ao longo da vida. Tendo em conta estes elementos (Niclot, 2010) pode-se concluir que existe satisfação em relação à formação de professores pós-Bolonha. Os resultados apontados pela

análise do questionário realçam o facto de estudantes e docentes estarem satisfeitos com a nova formação de professores da educação pré-escolar ao 2º CEB, especificamente, nos mestrados bivalentes em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB e em ensino do 1º e 2º CEB, não obstante existirem aspetos considerados menos satisfatórios, como já foi referido.

A implementação do Processo de Bolonha, apesar de obrigar, num curto espaço de tempo, a muitas alterações, reorganizações e adaptações das instituições, obtém assim uma avaliação satisfatória por parte da amostra inquirida, não obstante a necessidade sentida de se alongar o período de PES para que esta vertente ganhe qualidade e especificidade. Se este item fosse contemplado, poderia ter repercussões positivas na insatisfação salientada pelos docentes em relação à profissionalização nas duas vias profissionais e nas quatro áreas do 2º CEB, seguindo o exemplo de França que está neste momento a reorganizar a atividade relacionada com a PES nesse sentido. O período que era concedido ao estágio após a remodelação dos cursos para se adequar ao Processo de Bolonha revelou-se insuficiente logo que os primeiros profissionais, recém-formados, foram colocados nas escolas francesas. Assim, o período de estágio mais comprido e anteriormente concedido está a ser reintroduzido para não se perder uma profissão de qualidade.





## Conclusões

A partir da análise dos sistemas educativos e da formação de professores do CITE 0 e CITE 1 da UE 28, observa-se que, apesar dos esforços despoletados no sentido de uniformizar o panorama educativo, mantêm-se diferenças tanto nas estruturas dos sistemas educativos, como na organização do ensino obrigatório e ainda nos cursos de formações dos seus professores. As tradições relacionadas com o passado educativo de cada país travam as tentativas de alterações que têm por objetivo a uniformização da UE 28. Esta remodelação não é igual à adoção do Euro enquanto moeda única; a educação envolve pessoas, alunos e professores, cidadãos de um determinado estado membro, que querem contribuir para a sua evolução, desde que esta seja realizada de modo adequado e com um ritmo ajustado.

Verifica-se, no entanto, que a tendência europeia, contemplando a UE 28 é de prolongar o ensino obrigatório para que os alunos permaneçam mais tempo no sistema escolar. Também é tendência facultar o acesso à frequência da educação pré-escolar gratuitamente para equilibrar as disparidades inerentes à classe social à qual pertence o aluno.

Em relação à formação de professores permanecem várias possibilidades para os estudantes adquirirem a habilitação própria para a docência. Nem sempre é necessário ser detentor de um curso do ensino superior para lecionar, concretamente no que diz respeito à formação do professor da educação pré-escolar (CITE 0). As disparidades em termos de anos de formação continuam presentes no panorama europeu; para diplomas iguais os anos de formação variam de dois a cinco anos ou, inversamente, o mesmo número de anos de formação é atribuído a diplomas diferentes. Nessa sequência, pode ser pertinente questionar se a formação de professores se assemelha e de que forma, dado que as suas estruturas e organizações diferem muito. O rótulo atribuído aos diplomas, por si só, não permite que se afirme a semelhança das formações. Nesta perspetiva, uma licenciatura de três anos dificilmente pode ser equivalente a uma de cinco, pondo em causa “a elaboração de um sistema comum de diplomas” (UE, 2009, p.13) e “adoção de um sistema de graus facilmente legível e comparável” (PT, 2008b). Pode-se contudo afirmar que se tem verificado na Europa um aumento do requisito mínimo exigido para se habilitar para a docência (UE, 2009d), sem no entanto atingir a meta do mestrado como diploma habilitador para docência (Nicolot, 2010). Constata-se que o aumento no nível do diploma exigido para poder exercer a profissão docente deveria revalorizar a profissão de professores, a carreira profissional, o estatuto do professor e a qualidade do ensino nas escolas. No entanto, alguns países da UE 28, por causa crise económica e das medidas drásticas que esta implica, afastam os professores, encaminhando-os para as filas dos centros de emprego, desmotivando assim quem pretende candidatar-se à profissão. Para complicar ainda mais a entrada no mercado de trabalho,

outros países<sup>56</sup> ainda introduzem novas formas de reduzir o seu acesso, com exames de ingresso, para que não constem das estatísticas do desemprego.

Embora se tenha aumentado o nível de estudos dos profissionais da educação, nomeadamente no que se refere ao nível da educação pré-escolar (CITE 0) e 1º e 2º CEB (CITE 1), alguns países, tal como a França, destituíram o estatuto do professor destes níveis de ensino de “profissão intelectual superior” para uma “profissão intermediária” (INSEE, 2013).

Os resultados divulgados pelo programa PISA 2009, indicando o ranking dos estados membros com melhores resultados escolares, não permitem traçar o conjunto de características que deve possuir o sistema escolar e a formação de professores para que se consiga alcançar os primeiros lugares. De facto, na educação, as receitas não funcionam sempre do mesmo modo e nem sempre conquistam o mesmo resultado. Fatores externos repercutem-se na conjuntura educativa, tais como: a cultura do país, o modo de viver e de aprender, a maneira de ser e respeitar a própria sociedade, bem como a vontade de ajudar a enriquecer o seu país a nível cultural, científico, social e pessoal. O facto de aumentar a permanência dos alunos na escolaridade obrigatória ou de elevar o diploma na formação dos seus professores não são, por si só, elementos suficientes para transformar a educação num ensino de qualidade.

Portugal, no contexto europeu, posiciona-se nos países com uma escolaridade obrigatória mais prolongada, abrangendo um total de 12 anos, implicando que os alunos estudem até aos 18 anos. Oferece a possibilidade de frequentar a educação pré-escolar pública dos 3 aos 6 anos. O nível CITE 1 está a ser lecionado nas escolas básicas do 1º CEB durante quatro anos, prevendo-se uma aproximação com o 2º CEB, obedecendo à CITE, e respondendo assim à necessidade de formação do professor generalista proveniente do Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro (PT, 2007). A formação dos professores da educação pré-escolar e do ensino do 1º e do 2º CEB situa-se no 2º ciclo de estudos, permitindo a aquisição de um mestrado. No entanto, Portugal, apesar de evoluir no sentido das alterações pós-Bolonha, não alcança os primeiros lugares dos rankings revelados pelos relatórios do programa PISA 2009. Será de extrema relevância e urgência a análise criteriosa do programa PISA 2012 ainda por publicar para retirar outras ilações.

Presentemente, dado que Portugal tem vindo a introduzir modificações no campo da educação devido às diversas alterações surgidas pela implementação do Processo de Bolonha é pertinente debruçar-se sobre a realidade educativa atual para a tentar avaliar e fazer o ponto da situação sobre as transformações ocorridas. Nesta perspetiva, esta investigação teve como objetivo principal aferir o grau de satisfação dos estudantes e docentes sobre a formação de professores pós-Bolonha em Portugal. Embora os resultados obtidos não possam ser generalizados à população, devido a técnica de amostragem aplicada, podem, no entanto, permitir retirar informações preciosas embora com as devidas precauções (Carmo & Ferreira, 2008). Os resultados alcançados evidenciam uma posição satisfatória da nova formação pós-Bolonha, concretamente nos mestrados em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB e

---

<sup>56</sup> França, Dinamarca, Luxemburgo, Alemanha e Portugal.

mestrado em ensino do 1º e 2º CEB, tanto por parte dos estudantes como dos docentes, consolidando assim também uma satisfação das orientações provenientes da UE no que concerne a formação de professores. No entanto, deve realçar-se que os inquiridos apontam que a duração da PES não é suficiente para que se consiga atingir a qualidade tão recomendada pelo Processo de Bolonha.

A opinião dos estudantes e professores difere de forma substancial no que se refere às possibilidades de obter uma profissionalização em diversos níveis e em diversas áreas. A perspetiva dos estudantes é orientada para o mercado de trabalho e como tal quantas mais vertentes a sua formação contemplar, mais possibilidades de empregabilidade se constroem em torno do seu *curriculum*. Por sua vez, a perspetiva dos docentes é mais objetiva e concreta, sem influências de expectativas de empregabilidade. Assim, estes receiam que uma formação que profissionalize os estudantes em diversos níveis e em diversas áreas não consiga contemplar equitativamente com a mesma qualidade todos os parâmetros que se propõe atingir.

Em relação à formação no seu global, os inquiridos revelam satisfação nas orientações inseridas pelo Processo de Bolonha relacionadas com a formação reflexiva, ao longo da vida, obrigando a uma necessidade constante de investigar e aproveitando também a possibilidade de poder trabalhar no estrangeiro.

Encontrando-se a presente investigação na sua fase final, é o momento de refletir e sugerir o que se poderia ter efetuado de outro modo para que, proximamente, outros estudos venham a ganhar com as sugestões expostas. O ideal para que os resultados obtidos nesta investigação fossem mais fidedignos seria ter conseguido uma amostra através de uma amostragem probabilística porque esta permite “generalizar à totalidade da população os resultados obtidos” (Carmo & Ferreira, 2008, p.210). E, devido à especificação de estudar apenas dois mestrados, também não se pode generalizar à formação de professores pós-Bolonha no seu todo.

Em futuras investigações, considera-se importante alargar a população de inquiridos, incluindo os estudantes e os professores dos mestrados com um plano de estudos diferente para comparar o grau de satisfação entre os diferentes modelos. Também, dentro desta perspetiva se poderia comparar o grau de satisfação com mestrados de uma só via profissionalizante, como por exemplo, de educação pré-escolar e ensino do 1º CEB.

Com o intuito de alargar os horizontes, considera-se pertinente comparar a satisfação da formação nos diversos estados membros da UE. E, finalmente, para ampliar ainda mais o enfoque da formação de professores, também seria importante comparar as formações do contexto europeu com os outros contextos<sup>57</sup>, nomeadamente o asiático e o latino-americano, uma vez que ambos implementam um processo semelhante ao Processo de Bolonha.

Estes assuntos merecem ser investigados porque a Educação é um dos pilares centrais da evolução de qualquer país ou união de países. O sistema educativo e a formação de

---

<sup>57</sup> Ver, por exemplo, o contexto europeu com o Processo de Bolonha, o contexto asiático com o *University Mobility in Asia and the Pacific* e o contexto latino-americano com *Tuning América Latina*.

professores devem ser privilegiados para favorecer o desenvolvimento futuro da União Europeia, não podendo ser desmoriados por falta de orçamento. Nenhuma empresa lucra tanto com os seus produtos; os alunos de hoje são os homens de amanhã que poderão estar a gerir um país, um sistema bolsista, uma inovação medicinal, uma exploração agrícola. Para existir uma mão-de-obra qualificada que permita impulsionar os países para o avanço científico, tecnológico e do conhecimento, a educação e a formação devem adaptar-se às necessidades da economia e da sociedade de modo a permitir um desenvolvimento da UE 28 e “de se retrouver dans des valeurs communes et d’affiner leur identité face aux défis du monde contemporain” (Auduc, 2011, p.385).

# Referências

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*, pp. 9-39. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. F. (1997). *A formação de professores no Portugal de Hoje*. Documentos de trabalho do CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Couceiro, F., Santos, L., & Vieira, R. (2006). O processo de Bolonha como oportunidade para renovar o Ensino Superior: O caso particular da formação de professores do Ensino Básico na Universidade de Aveiro. *Revista de Educação*, XIV (1), pp. 57-76.
- Alarcão, R. (2007). A Europa é muito mais diferença do que unidade. Acabar com essa diferenciação é *deseuropeizar* a Europa. Comentário em *Políticas de Educação/Formação: estratégias e práticas*, Lisboa: CNE, pp. 51-52.
- Alexandre, J. W. C., Andrade, D. F., Vasconcelos, A. P., Araújo, A. M. S., & Batista, M. J. (2003). Análise do número de categorias da escala de Likert aplicada à gestão pela qualidade total através da teoria da resposta ao item. *XXIII Encontro nacional de engenharia de produção*, Ouro preto, MG, Brasil, pp.1-8.
- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., & Machado, J. C. (2002). Percursos e expectativas de estudantes universitários: Estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho. *Relatório de investigação*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Alves, H., & Raposo, R. (1999). O Marketing nas universidades: um estudo exploratório sobre a satisfação dos alunos como clientes no ensino superior. *Revista Portuguesa de Marketing*, vol.3, n.º 8, pp. 67-80.
- Alves, H., & Raposo, M. (2007). Student Satisfaction Index in Portuguese Public Higher Education. *The Service Industries Journal*, 27 (6), pp. 795-808.
- Alves, H., & Raposo, M. (2009). The measurement of the satisfaction in higher education. *The service industries journal*, 29 (2), pp. 203-218.
- Alves, H. (2010) - La satisfacción y la calidad como medio para captar y fidelizar a los clientes in Pon En Marcha Tus Ideas - *Diez Lecturas de Introducción a la Creación de Empresas y Servicios*, pp. 41-64. J. L. Vázquez Burguete, Director; M. P. García Miguélez, Coordinadora, Léon.
- Amara, M-E., & Baumann, M. (2008). *L'évaluation compréhensive de la satisfaction des étudiant-e-s à l'égard de la prise en charge par l'université*. Actes du 20<sup>e</sup> colloque de l'ADME-Europe, Université de Genève in <https://plone2.unige.ch/admee08/communications-individuelles/j-a2/j-a2-1> 10/09/2012
- Archan, S., & Mayr, T. (2006). La formation et l'enseignement professionnels en Autriche. Une brève description. *Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes 2006 - VI*, 83 pp. 18.  
In [http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/5163\\_FR.PDF](http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/5163_FR.PDF), 23/11/ 2012.

- Auduc, J. L. (2011). *Le système éducatif. Un état des lieux*. Hachette Education: Paris
- Baillat, G., Niclot, D., & Ulma D. (Dir.). (2010). *La Formation des Enseignants en Europe – approche comparative*. Bruxelles: Editions De Boeck Université.
- Bayer, E. (1984). Práctica pedagógica y representaciones de la identidad profesional del docente. In Esteve, J.M. (ed). *Professores en conflicto*. Madrid: Narcea, pp. 107-122.
- BE (2001). *Belguim.be. Devenir enseignant* in [http://www.belgium.be/fr/publications/publ\\_devenir\\_enseignant\\_fr.jsp](http://www.belgium.be/fr/publications/publ_devenir_enseignant_fr.jsp), 21/11/2012
- BE (2008). Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents. Lois 25501 in [http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25501\\_001.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25501_001.pdf), 17/12/2012
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva
- Bertoncini, Y., & Wisnia-Weill, V. (2007). La stratégie de Lisbonne: une voie européenne dans la mondialisation. Paris: Fondation Robert Shuman.
- Boissinot, A. (2010). La formation des maîtres : débats et perspectives, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 55, décembre in <http://ries.revues.org/920>, 18/01/2013
- Bon, A. (2011). La formation initiale des enseignants en Europe: convergences, divergences, evolution. In J. L. Villeneuve (coord.), *Actes du colloque organisé par l'Iréa*, pp. 9-15. Paris : Éditions le Manuscrit, Département Recherche Université.
- Borralho, A. M. A. (2001). *Didáctica da Matemática e formação inicial: Um estudo com três futuros professores*. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- Brito, E. (2012). *As Implicações do Processo de Bolonha na Formação de Professores: um estudo nas Escolas Superiores de Educação em Portugal*. Tese de doutoramento. Universidade da Beira Interior.
- Brookhart, S., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62 (1), pp. 37-60.
- Brouté, A. (2010). Approches personnalisées et continuité ds ressources dans la formation des enseignants en Espagne. In Baillat, G., Niclot, D. e Ulma D. (Dir.). (2010). *La Formation des Enseignants en Europe – approche comparative*. Bruxelles: Editions De Boeck Université, pp.103-112.
- Cachapuz, A. (2009). O processo de Bolonha e a formação de professores: dilemas, realidades e perspectivas. *Revista Brasileira de Formação de Professores (RBFP)*, vol.1, n.º 2, setembro, pp.104-117.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem - Apontamentos U.M.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2001). Possíveis contributos do estágio para o desenvolvimento vocacional: Estudo com alunos universitários. *Psychologica*, 26, pp.187-198.
- Campos, B.P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Campos, M. G. (2009). *A Aprendizagem ao Longo da Vida e a sua contextualização na organização curricular do 1º ciclo*. Tese de doutoramento da Universidade do Minho. [repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11180/1/tese.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11180/1/tese.pdf), 17/11/ 2011.

- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação - Guia para Auto-aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade aberta.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Cavaliere, A. M. (2007). Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação Social*, vol. 28, n.º 100, Campinas - Especial, outubro, pp.1015-1035 in <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>
- Ceia, C. (2007). *O Futuro Próximo da Formação de Professores em Portugal* in [www2.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/Educacao/que\\_profs\\_formar.pdf](http://www2.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/Educacao/que_profs_formar.pdf), 12/09/ 2012.
- Chalita, G. (2004). *Educação: A solução está no afeto*. São Paulo: Gente.
- Chen, P., & Popovich, P. (2002). *Correlation: Parametric and Nonparametric Measures*. Sage University Papers Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, 07-139. [http://rufiismada.files.wordpress.com/2012/02/correlation\\_\\_parametric\\_and\\_nonparametric\\_measures\\_\\_quantitative\\_applications\\_in\\_the\\_social\\_sciences\\_.pdf](http://rufiismada.files.wordpress.com/2012/02/correlation__parametric_and_nonparametric_measures__quantitative_applications_in_the_social_sciences_.pdf), 25/06/2012
- Chiang Vega, M. M. & Krausse Martinez, K. A. (2009). *Estudio empirico de calidad de vida laboral, cuatro indicadores: satisfacción laboral, condiciones y medioambiente del trabajo, organización e indicador global, sectores privado y público. Desarrollo, aplicación y validación del instrumento*. Proyecto de investigación. Universidad del Bio-Bio. Concepción Chile.
- Cidal. (2008). *Le système éducatif en Allemagne. Du jardin d'enfants à l'université*. Lavelanet: imprimerie du Noisetier.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Cort, P. (2002). *Le système de formation et d'enseignement au Danemark*. Luxembourg, Cedefop in [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5130\\_fr.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5130_fr.pdf), 17/12/2012
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J.R.C., & Viera, S.R. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas in *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, n.º 2, pp.355-380.
- Cros, F. (2011). Les divers modèles de formation initiale des enseignants en Europe In Villeneuve, J.L (sous la direction de), *La formation initiale des enseignants en Europe : convergences, divergences, évolutions*, pp.109-119. Paris: Le Manuscrit.
- Defiggou, M., & Labropoulos, P. (2009). *Education en Grèce* in [http://www.amb-grece.fr/grece/education\\_en\\_grece.htm](http://www.amb-grece.fr/grece/education_en_grece.htm)
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Bronislae, G., ... Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Porto: Asa.
- Demo, P. (2000). *Pesquisa, princípio científico e educativo* (11ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. London: Heath.
- Dewey, J. (1976). *Experiência e Educação* (2ª ed.) São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- Direction Générale Éducation et Culture (2010). *Mise en place de programmes d'initiation cohérents et systématiques pour les enseignants débutants : manuel à l'intention des décideurs politiques* in [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/handbook0410\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/handbook0410_fr.pdf)
- Dyke, N & Deschenaux, F. (2008). *Enquête sur le corps professoral québécois : faits saillants et questions*. Montréal : Québec in [http://fqppu.org/assets/files/themes/corps\\_professoral/rapport\\_ccp\\_dyke\\_deschenaux\\_novembre\\_2008.pdf](http://fqppu.org/assets/files/themes/corps_professoral/rapport_ccp_dyke_deschenaux_novembre_2008.pdf) 23/04/2013
- ES (2006). LEY ORGANICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación in <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>, 18/12/2012
- ES (2007). Ministerio de educación y ciencia. *Los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil* in <http://boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>, 20/01/2012
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista da Educação*, vol. XI, 1, pp. 17-27.
- Estrela, M. T., & Freire, I. (2009). Formação de Professores. *Sísifo Revista de ciências da educação*, 8, Janeiro/Abril, pp. 3-5.
- Fave-Bonnet, M. F., Estrela, M. T., Veiga-Simão, A. M, & Moscati, R. (1999). The evaluation of teachers-researches. *European Journal of Education*, vol. 34, n.º 3, pp.131-323.
- Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education? *Review of Educational Research*, 62, 171-179.
- Ferreira, A., & Mota, L. (2009). *Do magistério Primária a Bolonha – Políticas de formação de professores no ensino primário*. Exedra – Educação e Formação. [www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf](http://www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf), 10/ 05/ 2012.
- Flitner, E. (2011). Développements dans les sciences de l'éducation et la formation universitaire des enseignants en Allemagne. In Villeneuve, J.L (sous la direction de), *La formation initiale des enseignants en Europe : convergences, divergences, évolutions*, pp. 109-119. Paris: Le Manuscrit.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (ed.), *Formação profissional de professores no ensino*, vol.1, pp. 46-64. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (coord.). (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. F. (2009). *Processo de investigação : Da concepção à realização* (5ªed). Loures: Lusociência.
- FR (2011). IUFM. *Institut universitaire de formation des maîtres, formation initiale* in <http://www.iufm.education.fr/devenir-ens/se-former/fi.html>, 23/11/2012
- FR (2012a). Ministère éducation nationale. *Formation des enseignants: éléments de comparaison internationale* in [http://www.refondonslecole.gouv.fr/wp-content/uploads/2012/09/consulter\\_la\\_comparaison\\_internationale\\_sur\\_la\\_formation\\_de\\_s\\_enseignants2.pdf](http://www.refondonslecole.gouv.fr/wp-content/uploads/2012/09/consulter_la_comparaison_internationale_sur_la_formation_de_s_enseignants2.pdf), 13/12/2012
- FR (2012b). *Les métiers de l'enseignement* in [http://www.lesmetiers.net/orientation/p1\\_195241/travailler-en-maternelle-et-a-l-ecole-elementaire?dossiercomplet=true&idDossierParent=p1\\_195278](http://www.lesmetiers.net/orientation/p1_195241/travailler-en-maternelle-et-a-l-ecole-elementaire?dossiercomplet=true&idDossierParent=p1_195278) 09/08/2012



- Freville, Y. (2001). *Des universitaires mieux évalués, des universités plus responsables. Rapport d'information sur la politique de recrutement et la gestion des universitaires et des responsables chercheurs*, 54. Paris : Commission des finances du Sénat.
- García, A. E., & García, V. S. (1992). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I). Conocimiento y Teorías implícitas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito: Teoria e Prática* (3ª ed.). Oeiras: Celta Editora
- Gil, A. C. (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gonçalves, C. F. F. (2003). Qualidade do serviço da universidade pública: uma avaliação perceptiva In *Simpósio de Engenharia de produção*, 10, pp. 1-4.
- Greger, D. (2007). *L'école en République tchèque*. In [http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/publications/xyzep/entretien/2006-2007/entretien\\_26\\_pro.pdf](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/publications/xyzep/entretien/2006-2007/entretien_26_pro.pdf), 22/11/ 2012.
- Hammer, W. C., & Organ, W. D. (1978). *Organizational behavior*. Texas: Business Publications.
- Heitor, M. (2003). *Será necessário estimular a evolução do ensino superior em Portugal?* in <http://in3.dem.ist.utl.pt/docs/pub20031201.pdf>, 15/09/2013
- Herzberg, G., & Frederick, I. (1968). One More tiMe: How do you Motivate employees? *Harvard business review*, Boston, 46, 1, Jan./Fev, pp. 53-62.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hoffman, K. D., & Bateson, J. E. G. (2003). *Princípios de Marketing de serviços - Conceitos, Estratégias e Casos* (2ª ed.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Huberman, M. (1989). *La vie des Enseignants*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé
- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) *Vida de professores* (2ª ed), pp. 31- 61. Porto: Porto Editora.
- INSEE, 2013 in [http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcses/pcses2003/n2\\_42.htm](http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcses/pcses2003/n2_42.htm), 14/09/2023
- Jesus, S.N., & Abreu, M. V. (1994). Projecto profissional e expectativas de realização dos professores. Um estudo exploratório. *Inovação*, 7, pp. 215-221.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. N., & Santos, J. C. V. (2004). Desenvolvimento profissional e motivação dos professores in *Educação*, XXVII, 1 (52), pp.39-58.
- Jiménez G. A, Terriquez C. B., & Robles, Z. F. J. (2011). *Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit* Revista Fuente Año 3 No. 6 Enero. Disponível em [fuente.uan.edu.mx/publicaciones/02-06/8.pdf](http://fuente.uan.edu.mx/publicaciones/02-06/8.pdf), 08 /05/2012.

- Jobert, G. A. (2003). A profissionalização: entre competência e reconhecimento social. In Atlet, M; Paquay, L; Perrenoud, F. *A profissionalização dos formadores de professores*, pp. 221-231. Porto Alegre: Artmed.
- Kangro, A. (2005). La déclaration de Bologne et la formation professionnelle des enseignants en Lettonie in *Formation professionnelle n°33 Revue Européenne*, pp.54-63 in [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/404/33\\_fr\\_kangro.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/404/33_fr_kangro.pdf), 17/01/2013.
- Kotler, P. (2003). *Marketing Insights from A to Z: 80 Concepts every manager Needs to Know*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Kotler, P. (2006). *Marketing Management* (12<sup>a</sup> ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. (1999). *Técnicas de pesquisa* (4<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Atlas.
- Larivain, C. (2006). *Les enseignants des écoles publiques et la formation*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Lee, G., jolly, N., & Gelonesi, B. (2000). Factors related to student satisfaction with university, 4<sup>th</sup> Pacific Rim, First year in higher education conference, pp. 1-8 in [http://www.fyhe.com.au/past\\_papers/papers/JollyPaper.doc](http://www.fyhe.com.au/past_papers/papers/JollyPaper.doc) 10/08/1012.
- Leite, C. (2003). *A formação de professores em Portugal e a declaração de Bolonha*. Reitoria da Universidade de Aveiro in [http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/BOLONHA\\_A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Profesores%20em%20Portugal%20Prof.%20Carlinda%20Leite.pdf](http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/BOLONHA_A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Profesores%20em%20Portugal%20Prof.%20Carlinda%20Leite.pdf), 18/11/2012.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação Porto Alegre – RS*, ano XXVIII, 3, 57, pp. 371-389.
- Likert, R. (1932). *A Technique for the Measurment of attitudes*. Archives of Psychology, 140, pp. 5-55 in [http://www.voteview.com/Likert\\_1932.pdf](http://www.voteview.com/Likert_1932.pdf), 18/11/2012
- Machado, C. G. (1996). *Tornar-se professor - Da idealização à realidade*. Tese de Doutoramento em Psicologia Educacional. Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- Machado, M. L.; Soares, V. M., Brites, R., Ferreira, J. B., Ferreira, J. S., Minoo, F. & Gouveia, O. (2011). Uma análise da satisfação e da motivação dos docentes no ensino superior português. *Revista Lusófona de Educação*, 17. Pp. 167-181.
- Maes, M. (2004). *Le système de formation et d'enseignement professionnels aux Pays-Bas*. Cedefop : Luxemboug in [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5142\\_fr.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5142_fr.pdf), 28/12/2012
- Malet, R., & Villeneuve, J. L (sous la direction de). (2010). Formation des enseignants et/ou préparation d'une main d'oeuvre enseignante en Europe. Actes du colloque organisé par l'Iréa : *La formation initiale des enseignants en Europe: convergences, divergences, évolutions*, pp. 53-70. Paris: Le manuscrit.
- Márquez, A. A. C. (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- Martikinis, R., & Peciukonis, G. (2004). Le système éducatif lituanien. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 37 I décembre 2004, p.109-115 in <http://ries.revues.org/1471>, 21/01/2013

- Martinez, A. (1984). El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente. In Esteve, J. M. (ed.). *Profesores en conflicto*, pp. 183-202. Madrid: Narcea.
- Martins, A. (2010). *Qualidade de vida no trabalho, satisfação profissional e saliência das actividades em adultos trabalhadores*. Dissertação Mestrado Integrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa in <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/1888>, 11/11/2012
- Miranda, S. (2010). *O desenvolvimento dos professores universitários de educação física e os ciclos de vida profissional: três estudos de caso*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Niclot, D. (2010). Modèles d'enseignants et enseignants modèles pour l'Union Européenne du futur in Baillat, G ; Niclot, D ; Ulma, D (sous la direction de). *La formation des enseignants en Europe*, pp.33-45. Bruxelles : Editions de Boeck Université.
- Nóvoa, A. (Org.), (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- OCDE (1990). *L'enseignement d'aujourd'hui*. Fonctions, statut, politiques. Paris.
- OCDE (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World - Vol.1. Analysis*, PRis: OECD Publishing.
- OCDE (2010). Résultats du PISA 2009 : Synthèse in <http://www.oecd.org/pisa/46624382.pdf>, 12/12/2012
- OCDE (2011a). *Résultats du PISA 2009 : Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000, Vol. V, PISA*, Éditions OCDE. In <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810112e.pdf>, 12/12/2012
- OCDE (2011b). *Pisa in Focus OECD 2011 - Frequentar a educação pré-escolar traduz-se em melhores resultados na escola?* In <http://www.oecd.org/pisa/pisainfocus/48483812.pdf>, 15/12/2012
- OCDE (2011c). *Résultats du PISA 2009 : les clés de la réussite des établissements d'enseignement* (volume IV) in <http://www.unige.ch/fapse/pegei/Enseignement/742201/documentation0910/Pisa2009.pdf>, 12/12/2012
- Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pagé, M. (1991). Education Express. Notre force d'avenir : l'éducation. *Bulletin du ministère de l'éducation*, 8, 1-4.
- Paor, C de. (2009). Formation des enseignants en Irlande : expériences du cadre universitaire. *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?* pp.99-108 Tome 1 in [http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/99-108\\_DEPAOR\\_Tome1.pdf](http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/99-108_DEPAOR_Tome1.pdf), 15/11/2012
- Pardal, L., & Lopes E. (2011) *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, F., Carolino, A. M., & Lopes, A. (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc.XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente in *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1), pp.191-219.
- Periañez, C. R. (1999). *Satisfacción del estudiante y calidad universitaria: Resultados de un análisis exploratorio en la escuela universitaria de estudios empresariales de la*

- universidad de Sevilla*. Sevilla, Vicerrectorado de Calidad-Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 211.
- Perrenoud, P. (1998a). *Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão professor*. In <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>.
- Perrenoud, P. (1998b). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants, in Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (dir.). *Formation des maîtres et contextes sociaux*, pp. 153-199. *Perspectives internationales*, Paris, PUF.
- Perrenoud, P. (2001). *La formation des enseignants au 21<sup>e</sup> siècle* In [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_21.html#copyright](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_21.html#copyright), 09/01/2013
- Perrenoud, P. (2006). *Dix nouvelles compétences pour Enseigner* (5<sup>a</sup> ed.) Paris : ESF Ed.
- Pintassilgo, J. (2012). *Escolas de formação de professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- Plumelle, B. e Latour, M. (2012). *La formation initiale et continue des enseignants : Allemagne, Angleterre, Finlande*. Sèvres : Crid du Centre International d'Études Pédagogiques in <http://www.ciep.fr/dossierdoc/docs/formation-initiale-et-continue-enseignants.pdf>, 1/01/2013
- Ponte, J. P. (2004). *A formação de professores e o processo de Bolonha* - Parecer sobre a implementação do Processo de Bolonha na área de formação de professores elaborado ao abrigo do Despacho n.º 13 766/2004 da Ministra da Ciência e do Ensino Superior, publicado no Diário da República, II série, em 13 de Julho de 2004, pp.10579-80.
- Ponte, J. (2005). O processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal. In Serralheiro, J. P. (org.), *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*, pp.63-73. Porto: Profedições.
- Ponte, J.P. (2006). Os desafios do processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação*, 14,1, pp.19-36.
- Prema, C. (2010). *Le système éducatif suédois et les réformes prévues pour 2011*. Institut Français de Suède in <http://www.franskaspraket.eu/spip.php?article11>, 16/12/2012
- PT (1986a). Portaria n.º 352/86 de 8 de Julho. DR, 1<sup>a</sup> série - n.º 154 de 1986-07-08, pp. 1626-1629: regulamenta os princípios gerais a que deve obedecer a atuação das escolas superiores de educadores de infância, professores do ensino primário e professores do ensino básico.
- PT (1986b). Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, Assembleia da República. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> Série - n.º 237, pp:3067-3081.
- PT (1986c). Decreto-Lei n.º 59/86, de 21 de março. DR, 1<sup>a</sup> série - n.º 67 de 1986-03-21, pp.682-683: aprova o referencial genérico das atividades das escolas superiores de educação em matéria de formação inicial de educadores de infância e professores do ensino primário.
- PT (1989). Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro. DR, 1<sup>a</sup> série - n.º 234 de 1989-10-11, pp. 4426-4431: estabelece o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.
- PT (1997). Lei n.º 115/97 de 19 de setembro. DR, 1<sup>a</sup> série - n.º 217 de 1997-09-19, pp. 5082-5083: define os regimes de acesso e ingresso no ensino superior.

- PT (1998). Decreto-Lei nº 255/98 de 11 de agosto. DR, 1ª série - nº 184 de 1998-08-11, pp. 3907-3910: regula as condições em que os educadores de infância e os professores dos ensinos básicos e secundário, titulares de um diploma de bacharelato ou equivalente para o prosseguimento de estudos, podem adquirir o grau académico de licenciatura.
- PT (2001). Decreto-Lei nº 41/2001 de 30 de agosto. DR, 1ª série - nº 201 de 2001-07-30, pp. 5572-5576: aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- PT (2003). Ministério da Ciência e do Ensino Superior in <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/24850512-4E2F-4579-829F-80CB905A5CC8/366/ComunicadodeBerlim1.pdf>, 3/09/2012
- PT (2005). Decreto-lei nº 42/2005 de 22 de fevereiro. DR, 1ª série - nº 37 de 2005-02-22, pp.1494-1499: aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do um espaço europeu de ensino superior.
- PT (2006). Decreto-Lei nº 27/2006 de 10 de fevereiro. DR, 1ª série - nº 30 de 2006-02-10, pp. 1095-1999: cria e define os grupos de recrutamento para efeitos de selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- PT (2007). Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. DR, 1.ª série - nº 38, de 2007-02-22, pp: 1320-1328: aprova o regime jurídico da Habilitação Profissional para a docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básicos e Secundários.
- PT (2008a). Ministério da Educação. Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- PT (2008b). DGES. *O Processo de Bolonha*. in <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>, 16/12/2012
- PT (2010a). EACEA P9 Eurydice. *Estruturas dos sistemas de educação e formação na Europa Portugal 2009|10* Editorial do Ministério da Educação in [http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=EstruturasEducac\\_oEuropa.pdf](http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=EstruturasEducac_oEuropa.pdf), 15/12/2012
- PT (2010b). Despacho n.º 12730/2010, de 6 de Agosto. Plano de Estudos do curso de 2.º ciclo em educação pré-escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da ESE -IPS, DR. 2ª série - nº 152, de 2010-08-06, pp. 42415-42416.
- PT (2010c). Despacho n.º 12733/2010 de 6 de Agosto. Plano de Estudos do curso de 2.º ciclo em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico da ESE - IPS, DR. nº152, 2ª. série, de 2010-08-06, pp.42419-42420.
- PT (2011a). Despacho n.º 8115/2011, de 7 de Junho. Plano de Estudos do curso do 2º ciclo em educação pré-escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da ESE - IPL, D.R., 2.ª série - n.º 110, de 2011-06-07, pp. 24493- 24494.
- PT (2011b). Despacho n.º 8114/2011, de 7 de Junho. Plano de Estudos do curso do 2º ciclo em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico da ESE - IPL, D.R., 2.ª série - n.º 110, de 2011-06-07, pp.24492-24493.
- Puustinen, M. (2011). L'exemple Finlandais. In Villeneuve, J.L (sous la direction de), *La formation initiale des enseignants en Europe : convergences, divergences, évolutions*, pp.71-81. Paris : Le Manuscrit.

- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (3ª ed). Lisboa: Gradiva.
- Robert, P. (2006). *L'éducation en Finlande : Les secrets d'une étonnante réussite* « Chaque élève est important » in <http://www.meirieu.com/ECHANGES/robertfinlande.pdf>, 08/09/2012
- Robert, P. (2009). *La Finlande: un modèle éducatifs pour la France ? Les secrets de la réussite*. Issy-les-Moulineaux : Esf editeur
- Robert, P. (2010). *A educação na Finlândia - Os segredos de um sucesso*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ruivo, J., Sebastião, J., Rafael, J., Afonso, P., & Nunes, S. (2008). *Ser Professor. Satisfação profissional e papel das organizações de docentes Um estudo nacional*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco/ Associação Nacional de Professores.
- Salinas G. A., & Martínez C. P. (2007). Principales factores de satisfacción entre los estudiantes universitarios. Unidad académico multidisciplinaria de agronomía y ciencias de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Revista internacional de ciencias sociales y humanidades, Sociotam*, enero junio, XVII, 001, UAT, Ciudad victoria, México, pp.163-192.
- Sanches, T. (2012). *Inquérito à satisfação dos utilizadores. Qualidade dos serviços da biblioteca*. Lisboa: Divisão de documentação.
- Santos, A. R. (1999). *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP & A.
- Santos, C. O. (2010). Satisfação e Aprendizagem: Tutorias online no Ensino Superior, num Curso de Marketing, *livros de actas do II seminário de I&DT*. Portalegre in <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2080/1/Satisf%C3%A7%C3%A3o%20e....pdf>, 15/05/2013
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing in <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>, 07/08/2013
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New-York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- SE (2012). Institut Suédois. *Données sur la Suède - Enseignement scolaire* in [http://www.sweden.se/upload/Sweden\\_se/french/factsheets/SI/FI11-Enseignement-scolaire-en-Suede-low-resolution.pdf](http://www.sweden.se/upload/Sweden_se/french/factsheets/SI/FI11-Enseignement-scolaire-en-Suede-low-resolution.pdf), 23/12/2012
- Seco, G. (2005). A satisfação dos professores: algumas implicações práticas para os modelos de desenvolvimento profissional docente in *Educação & comunicação. Revista da Escola Superior de Educação de Leiria*, 8, pp.73-92.
- Serra, F. S. (2000). Pensar de uma só vez o tempo, a educação e a sociedade. *Educar para a Cidadania. Cadernos de Educação de Infância*, 54, pp.16-19.
- Serralheiro, J. P. (org.). (2005). *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições.
- Serrazina, L. (1998). *Teacher's professional development in a period of radical change in primary mathematics education in Portugal*. Tese de doutoramento. Universidade de Londres. Lisboa: APM.

- SK (2004-2007). Ministère de l'Education nationale de la République slovaque. *Profil de la politique linguistique éducative : République Slovaquie. Division des politiques linguistiques / Conseil de l'europe (Strasbourg)* in <http://ebookbrowse.com/profile-slovaque-final-fr-doc-d142040689>, 20/01/2013
- Soares, A.P.C., Vasconcelos, R. M., & Almeida, L. S. (2002). Adaptação e satisfação na universidade: Apresentação e validação do questionário de satisfação académica. *Contextos e dinâmica da vida académica*. Guimarães: Universidade do Minho, pp.153-165.
- Soares, M. T. P. (2007). *As emoções e os valores dos professores brasileiros*. Organização dos estudos ibero-americanos. CEL. São Paulo: Fundação SM in [http://www.oei.es/valores2/PESQUISA\\_SEMINARIO\\_VALORES.pdf](http://www.oei.es/valores2/PESQUISA_SEMINARIO_VALORES.pdf) 16/09/2013
- Thomas-Bion, F. (2010). *Le système éducatif français*. Rue des écoles/ Agora Education : Paris.
- Thomas-Bion, F. (2012). Dossier sur le site <http://www.cap-concours.fr/enseignement/autour-de-l-enseignement/l-ecole-en-europe/angleterre-l-evolution-du-systeme-educatif-vers-plus-d-autonomie-euro12002#/page,5> 22/10/ 2012.
- Tontini, G., & Sant'ana, A. J. (2007). Identificação de atributos críticos de satisfação em um serviço através da análise competitiva do gap de melhoria in *Gestão da Produção*, São Carlos, v.14, nº1, p.43-54 in <http://www.scielo.br/pdf/gp/v14n1/04.pdf>, 07/08/2012.
- Torres Santomé, J. (2006). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- UE (2001). *Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education* [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE\\_COMM\\_UNIQUE.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMM_UNIQUE.pdf), 16/09/2012.
- UE (2002a). *Message from Salamanca*. Shaping the European Higher education area in [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salamanca\\_declaration\\_en.1066755820788.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salamanca_declaration_en.1066755820788.pdf), 12/09/2012
- UE (2002b). *Educação e formação na Europa: sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- UE (2003). *Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education* [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin\\_Communique1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf), 15/ 12/ 2012.
- UE (2004). Cedies. *Processus de Bologne... vers un espace européen de l'enseignement supérieur. Ministère de la culture, de l'enseignement supérieur et de la recherche* in [http://www.mesr.public.lu/enssup/dossiers/bologne/processus\\_bologne.pdf](http://www.mesr.public.lu/enssup/dossiers/bologne/processus_bologne.pdf), 13/12/2012
- UE (2005a). *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005* in [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520\\_Bergen\\_Communique1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf), 12/09/2012
- UE (2005b). Eurorai. *Autriche* in [http://www.eurorai.org/PDF/pdf%20seminar%20Karlsruhe/Karlsruhe-Situation%20in%20C3%96STERREICH-definitiv\\_FR.pdf](http://www.eurorai.org/PDF/pdf%20seminar%20Karlsruhe/Karlsruhe-Situation%20in%20C3%96STERREICH-definitiv_FR.pdf), 15/12/2012
- UE (2005c). Eurorai. *Pologne* in [http://www.eurorai.org/PDF/pdf%20seminar%20Karlsruhe/Karlsruhe-Situation%20in%20POLEN-definitiv\\_FR.pdf](http://www.eurorai.org/PDF/pdf%20seminar%20Karlsruhe/Karlsruhe-Situation%20in%20POLEN-definitiv_FR.pdf), 16/12/2012

- UE (2005d). Eurydice. *The Education System in Hungary* in <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/Eurydice-Hungary.pdf>, 20/01/2013
- UE (2007a). *Bologna Process: Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world* in [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London\\_Communique18May2007.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf), 12/09/2012
- UE (2007b). Ministère des affaires étrangères et européennes (2007). *Fiche Estonie* in [http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Fiche\\_Estonie\\_2007.pdf](http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Fiche_Estonie_2007.pdf), 20/01/2013
- UE (2007c). Commission des communautés européennes. (2007). *Communication de la commission au conseil et au parlement européen. Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*. Bruxelles : Union Européenne.
- UE (2008). *Níveis de Autonomia e de responsabilidades dos professores na Europa* in [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/094PT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094PT.pdf), 19/12/2012
- UE (2009a). *Ensino superior na Europa 2009: evolução do processo de Bolonha*. Agência de execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à cultura. EACEA, Eurydice.
- UE (2009 b). *Benelux: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009* in [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_CommuniqueC3%A9\\_April\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_CommuniqueC3%A9_April_2009.pdf), 12/09/2012
- UE (2009c). European-agency. *Formation des enseignants - Luxembourg* in <http://www.european-agency.org/country-information/luxembourg/national-overview-FR/teacher-training-basic-and-specialist-teacher-training>, 19/12/2012
- UE (2009d). Eurydice. *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*. Bruxelles: EACEA;Eurydice.
- UE (2010a). Europa. *Sínteses da legislação da UE* in [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_pt.htm), 11/09/1012
- UE (2010b). *Declaração de Budapeste-Viena. O Espaço Europeu do Ensino Superior*, 12 de março in [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/2010\\_conference/documents/Budapest-Vienna\\_Declaration.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf), 15/09/2012.
- UE (2010c). Euroguidance. *Etudier en slovaquie* in <http://www.euroguidance-france.org/upload/UserFiles/File/SLOVAQUIE/EtudierenSlovaquie.pdf>, 20/01/2013
- UE (2012a). EHEA. *Ministerial Conference. Bucharest Communiqué. Making the most of our Potential: Consolidation the European Higher Education Area*. In <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf>, 16/11/2012
- UE (2012b). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Overview>, 23/12/2012
- UE (2012c). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Overview>, 19/12/2012



- UE (2012d). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgique-Communaute-francaise:Aper%C3%A7u\\_des\\_principaux\\_%C3%A9l%C3%A9ments](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgique-Communaute-francaise:Aper%C3%A7u_des_principaux_%C3%A9l%C3%A9ments), 24/12/2012
- UE (2012e). Centre Inffo. Union Européenne. *Europe et formation* in <http://www.europe-et-formation.eu/belgique.html>, 24/12/2012
- UE (2012f). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:Overview>, 24/12/2012
- UE (2012g). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Overview>, 24/12/2012
- UE (2012h). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Panorama\\_general](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Panorama_general), 24/12/2012
- UE (2012i). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France\\_fr:Aper%C3%A7u\\_des\\_principaux\\_%C3%A9l%C3%A9ments](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France_fr:Aper%C3%A7u_des_principaux_%C3%A9l%C3%A9ments), 19/12/2012
- UE (2012j). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Ireland:Overview>, 18/12/2012
- UE (2012k). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italia:Sintesi>, 17/12/2012
- UE (2012l). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Overview>, 24/12/2012
- UE (2012m). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Luxembourg\\_fr:Aper%C3%A7u\\_des\\_principaux\\_%C3%A9l%C3%A9ments](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Luxembourg_fr:Aper%C3%A7u_des_principaux_%C3%A9l%C3%A9ments), 19/12/2012
- UE (2012n). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal\\_pt:Resumo](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal_pt:Resumo), 19/12/2012
- UE (2012o). *Europe et formation* in <http://www.europe-et-formation.eu/pays-bas.html?>, 17/12/2012
- UE (2012p). Eurydice. *Números-chave da educação na Europa 2012* in [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/134PT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134PT.pdf), 25/12/2012
- UE (2013a). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Croatia:Overview>, 02/07/2013
- UE. (2013b). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Slovenia:Overview>, 19/01/2013

- UE (2013c). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Czech-Republic:Overview>, 19/01/2013
- UE (2013d). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Bulgaria:Overview>, 19/01/2013
- UE (2013e). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Estonia:Overview>, 19/01/2013
- UE (2013f). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Lithuania:Overview>, 19/01/2013
- UE (2013g). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Overview>, 19/01/2013
- UE (2013h). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Slovakia:Overview>, 19/01/2013
- UE (2013i). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Romania:Overview>, 19/01/2013
- UE (2013j). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Cyprus:Overview>, 19/01/2013
- UE (2013k). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Latvia:Overview>, 19/01/2013
- UE (2013l). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Malta:Overview>, 19/01/2013
- UE (2013m). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Northern-Ireland:Overview>, 19/01/3013
- UE (2013n). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Overview>, 19/01/2013
- UE (2013o). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Wales:Overview>, 19/01/2013
- UE (2013p). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Scotland:Overview>, 19/01/2013
- UE (2013q). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Poland:Overview>, 19/01/2013

- UE (2013r). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Overview>, 19/01/2013
- UE (2013s). Eurydice. *European encyclopedia o national education system* in <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Hungary:Overview>, 19/01/2013
- UE (2013t). Eurydice. *The structure of the European education systems 2012/13: schematic diagrams* in [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts\\_and\\_figures/education\\_structures\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf), 18/01/2013
- UG (2008). *Encuesta de percepción del estudiante sobre la satisfacción con los estudios y la práctica docente* <http://ciep.cga.udg.mx/satisfaccion/encuesta.pdf>, 11/11/2011
- UK (2013). *Departement for education. Qualified teacher status* in <http://www.education.gov.uk/get-into-teaching/faqs/becoming-a-teacher/qualified-teacher-status.aspx>, 11/03/2013
- UNESCO (2006a). *Classification Internationale Type de l'Education C I T E 1997 (2ª ed)*. <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isc97-fr.pdf>, 12/01/2013
- UNESCO (2006b). *Les enseignants et la qualité de l'éducation : suivi des besoins mondiaux d'ici 2015* in <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001511/151139f.pdf>, 15/02/2013
- UNESCO (2011a). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Croatia.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Croatia.pdf), 02/07/2013
- UNESCO (2011b). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Austria.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Austria.pdf), 17/01/2013
- UNESCO (2011c). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Slovenia.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Slovenia.pdf), 20/01/2013
- UNESCO (2011d). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Czech\\_Republic.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Czech_Republic.pdf), 21/01/2013
- UNESCO (2011e). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Bulgaria.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Bulgaria.pdf), 20/01/2013
- UNESCO (2011f). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Estonia.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Estonia.pdf), 20/01/2013
- UNESCO (2011g). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Finland.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Finland.pdf), 17/01/2013
- UNESCO (2011h). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Lithuania.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Lithuania.pdf), 21/01/2013

- UNESCO (2011i). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011*  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Sweden.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Sweden.pdf), 18/01/2013
- UNESCO (2011j). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Belgium\\_Flemish-Community.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Belgium_Flemish-Community.pdf), 19/01/2013
- UNESCO (2011k). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Belgium\\_French-Community.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Belgium_French-Community.pdf), 19/01/2013
- UNESCO (2011l). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Greece.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Greece.pdf), 14/12/2012
- UNESCO (2011m). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Denmark.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Denmark.pdf), 19/01/2013
- UNESCO (2011n). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Spain.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Spain.pdf), 17/01/2013
- UNESCO (2011o). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/France.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/France.pdf), 19/01/2013
- UNESCO (2011p). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Ireland.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Ireland.pdf), 19/01/2013
- UNESCO (2011q). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Italy.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Italy.pdf), 19/01/2013
- UNESCO (2011r). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Slovakia.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Slovakia.pdf), 18/01/2013
- UNESCO (2011s). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Romania.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Romania.pdf), 20/01/2013
- UNESCO (2011t). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Cyprus.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Cyprus.pdf), 20/01/2013
- UNESCO (2011u). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Latvia.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Latvia.pdf), 21/01/2013
- UNESCO (2011v). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Malta.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Malta.pdf), 21/01/2012
- UNESCO (2011w). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011*  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/United\\_Kingdom\\_Northern-Ireland.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/United_Kingdom_Northern-Ireland.pdf), 18/01/2013

- UNESCO (2011x). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/United\\_Kingdom\\_England.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/United_Kingdom_England.pdf), 19/01/2013
- UNESCO (2011y). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/United\\_Kingdom\\_Wales.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/United_Kingdom_Wales.pdf), 18/01/2013
- UNESCO (2011z). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/United\\_Kingdom\\_Scotland.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/United_Kingdom_Scotland.pdf), 18/01/2013
- UNESCO (2011a1). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Poland.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Poland.pdf), 21/01/2013
- UNESCO (2011b1). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Luxembourg.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Luxembourg.pdf), 19/01/2013
- UNESCO (2011c1). *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Netherlands.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Netherlands.pdf), 19/01/2013
- UNESCO (2011d1) *World Data on Education VII Ed. 2010/2011* in [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Hungary.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Hungary.pdf), 19/01/2013
- Valente, M. O., & Bárrrios, A. (1986). Que razões levam os alunos à frequência de um curso de formação de professores? *Revista de Educação*, 1, pp.13-24.
- Valente, D. (2010). Un exemple de formation à la pratique réflexive des enseignants en Italie. In Baillat, G., Niclot, D. e Ulma D. (Dir.). (2010). *La Formation des Enseignants en Europe – approche comparative*, pp.139-149. Bruxelles: Editions De Boeck Université.
- Valois, P., Lessard, C., & Cornier, R. A. (1985). Les enseignants et enseignantes du Québec : une étude socio-pédagogique (8). Québec : Ministère de l'éducation du Québec.
- Vila, J. V. (1988). *El professor principiante: Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza*. Valencia: Promolibro.
- Voss, R., Gruber, T., & Szmigin, I. (2007). Service quality in higher education: The role of student expectations. *Journal of Business Research*, 60 (9), pp.949-959.
- Walter, S. A, Tontini, G., & Domingues, M. J. C. S. (2005). Identificando oportunidades de melhoria em um curso superior através da satisfação dos alunos. In *Encontro Internacional dos Programas de Pós Graduação em Administração*, 29, Brasília: Anais, XXIX, ENANPAD. In [http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad\\_2005/EPQ/EPQA578.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2005/EPQ/EPQA578.pdf), 15/05/2012
- Zaharia, S. E., & Gibert, E. (2005). L'université entrepreneuriale dans la société du savoir. *L'enseignement supérieur en Europe*, 30 (1), pp.31-40.
- Zas, B. (2002). La satisfacción como indicador de excelencia en la calidad de los servicios de salud. Publicado en la revista electrónica *psicología científica* en el 2002  
In <http://psicologiacientifica.com>, 12/02/ 2010.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.



## **ANEXOS**





# Índice de Anexos

## **Anexo I**

Questionário UG 2008

## **Anexo II**

Questionário final aplicado aos estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB

## **Anexo III**

Questionário final aplicado aos estudantes do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB

## **Anexo IV**

Questionário final aplicado aos professores do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB

## **Anexo V**

Questionário final aplicado aos professores do mestrado em ensino do 1º e 2º CEB

## **Anexo VI**

Alpha Cronbach

## **Anexo VII**

Tabela de correlações

## **Anexo VIII**

Percentagem globais das perguntas dicotómicas

## **Anexo IX**

Tabela global de médias

## **Anexo X**

Médias globais por grupo de inquiridos



Anexo I

Questionário UG 2008



# ENCUESTA DE PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE SOBRE LA SATISFACCIÓN CON LOS ESTUDIOS Y LA PRÁCTICA DOCENTE

#	PREGUNTA	RESPUESTA
<b>I. Datos Generales:</b>		
a	Código	
b	Nombre	
c	Centro Universitario donde cursa sus estudios	
d	Carrera	
e	Semestre	
1	Sexo	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>MASCULINO</div> <div>FEMENINO</div>
2	Edad	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>17 a 18 años</div> <div>19 a 20 años</div> <div>21 a 22 años</div> <div>23 a 24 años</div> <div>Más de años</div>
<b>II. Datos de contexto socioeconómico:</b>		
3	¿Trabajas o has trabajado desde que iniciaste la carrera?	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>SI</div> <div>NO</div>
De acuerdo con tu experiencia laboral califica la relación entre los estudios y el trabajo con una escala de 1 a 5 donde 1 es nula, 2 muy baja, 3 baja, 4 alta y 5 muy alta.		
4	Aplicación en el trabajo de los conocimientos adquiridos en la carrera.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NULA</div> <div>MUY BAJA</div> <div>BAJA</div> <div>ALTA</div> <div>MUY ALTA</div>
5	Las actividades realizadas en el trabajo completan mi formación.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NULA</div> <div>MUY BAJA</div> <div>BAJA</div> <div>ALTA</div> <div>MUY ALTA</div>
6	Las relaciones generadas en el trabajo son necesarias para mi formación profesional.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NULA</div> <div>MUY BAJA</div> <div>BAJA</div> <div>ALTA</div> <div>MUY ALTA</div>
7	Mi práctica laboral contribuye a reafirmar y/o mejorar mi aprendizaje en el aula.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NULA</div> <div>MUY BAJA</div> <div>BAJA</div> <div>ALTA</div> <div>MUY ALTA</div>
8	¿Cómo te sostienes económicamente?	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>Dependiente del núcleo familiar integrado por padres y/o parientes, cónyuge o pareja</div>

		Dependiente parcial del núcleo familiar (trabajo para solventar parte de mis gastos) Independiente, me sostengo con ingresos propios
9	¿Cómo calificas la situación económica correspondiente a tu ámbito de sostenimiento?	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div> <div>Precaria con dificultades periódicas</div> <div>Precaria con dificultades esporádicas</div> <div>Suficiente con dificultades periódicas</div> <div>Suficiente con dificultades esporádicas</div> <div>Con holgura y en ocasiones suficiente</div> <div>Con holgura permanentemente</div> </div> </div>
10	¿Como influye en tu desempeño académico tu situación Económica?	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div> <div>No influye (son espacios independientes)</div> <div>Con mucha frecuencia negativamente</div> <div>De vez en cuando negativamente</div> <div>En ocasiones negativamente y en otras positivamente</div> <div>De vez en cuando positivamente</div> <div>Con mucha frecuencia positivamente</div> </div> </div>
11	Grado máximo de estudios al que aspiras.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div> <div>CURSOS CORTOS (CAPACITACIÓN)</div> <div>DIPLOMADO O EQUIVALENTE</div> <div>TÉCNICO SUPERIOR</div> <div>LICENCIATURA</div> <div>MAESTRÍA</div> <div>DOCTORADO</div> </div> </div>

### III. Organización Académica:

Califica el grado de satisfacción con la normatividad (ley, estatutos, reglamentos, etc.) que regula la actividad académica, y el desempeño del personal que coordina o apoya el desarrollo del programa educativo. La escala de calificación asigna 1 a la situación más desfavorable o inadecuada y 5 a la situación más satisfactoria.

12	Acceso a la información sobre normatividad universitaria.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div> <div>1</div> <div>2</div> <div>3</div> <div>4</div> <div>5</div> </div> </div>
13	Claridad de los requisitos para tu ingreso y permanencia en la Carrera.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div> <div>1</div> <div>2</div> <div>3</div> <div>4</div> <div>5</div> </div> </div>
14	Claridad del reglamento de estudiantes de la Coordinación de Carrera.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div> <div>1</div> <div>2</div> <div>3</div> <div>4</div> <div>5</div> </div> </div>
15	Información recibida sobre la Carrera.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div> <div>1</div> <div>2</div> <div>3</div> <div>4</div> <div>5</div> </div> </div>
16	Acceso a la información del programa de becas.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div> <div>1</div> <div>2</div> <div>3</div> <div>4</div> <div>5</div> </div> </div>

17	Atención del Coordinador de Carrera.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div> 1 2 3 4 5 </div>
----	--------------------------------------	--

18	Atención del Jefe de Departamento.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div> 1 2 3 4 5 </div>
----	------------------------------------	--

19	Atención del personal administrativo (secretarias, intendentes, vigilantes y otros)	<div>Selecciona una respuesta</div> <div> 1 2 3 4 5 </div>
----	---	--

20	Cumplimiento de horarios por parte de los trabajadores administrativos y funcionarios.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div> 1 2 3 4 5 </div>
----	--	--

#### IV. Cursos y contenidos

Según tu experiencia hasta el momento, señala la proporción de cursos que consideran los aspectos que se enlistan. La respuesta indicará tu apreciación general de la carrera que cursas de acuerdo a la siguiente escala:

1. Ningún curso lo considera
2. Pocos cursos lo consideran
3. Algunos cursos lo consideran
4. La mayoría de los cursos lo considera
5. Todos los cursos lo consideran

21	Adecuada organización del curso.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div> NINGUNO POCOS ALGUNOS LA MAYORIA TODOS </div>
----	----------------------------------	---

22	Actualización de contenidos.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div> NINGUNO POCOS ALGUNOS LA MAYORIA TODOS </div>
----	------------------------------	---

23	Aplicación de los contenidos a la realidad (cotidianidad personal, profesional y/o laboral)	<div>Selecciona una respuesta</div> <div> NINGUNO POCOS ALGUNOS LA MAYORIA TODOS </div>
----	---	---

24	Vinculación entre los contenidos de cada curso.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div> NINGUNO POCOS ALGUNOS LA MAYORIA </div>
----	---	---

		TODOS
25	Equilibrio entre el curso y los productos o tareas solicitados.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NINGUNO POCOS ALGUNOS LA MAYORIA TODOS</div>
26	Claridad y definición de la tarea final (resultado esperado) del curso	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NINGUNO POCOS ALGUNOS LA MAYORIA TODOS</div>
27	Vinculación de los productos parciales con los productos finales solicitados.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NINGUNO POCOS ALGUNOS LA MAYORIA TODOS</div>
28	Relación del curso con las actividades prácticas.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NINGUNO POCOS ALGUNOS LA MAYORIA TODOS</div>
29	Relación del curso con las prácticas extraescolares.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NINGUNO POCOS ALGUNOS LA MAYORIA TODOS</div>
30	Señalar y respetar las fechas de realización del curso.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NINGUNO POCOS ALGUNOS LA MAYORIA TODOS</div>
31	Adecuada duración del curso.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NINGUNO POCOS ALGUNOS LA MAYORIA TODOS</div>
32	Bibliografía revisada suficiente y accesible durante el desarrollo del curso.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NINGUNO POCOS ALGUNOS LA MAYORIA TODOS</div>
33	Créditos asignados al curso acordes con el trabajo realizado.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NINGUNO POCOS ALGUNOS LA MAYORIA TODOS</div>



34	Complementariedad y continuidad con otros cursos.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div> <div></div> </div> </div> <div> <div>NINGUNO</div> <div>POCOS</div> <div>ALGUNOS</div> <div>LA MAYORIA</div> <div>TODOS</div> </div>
----	---	--

#### V. Practica docente:

En este apartado solicitamos tu apreciación sobre la practica docente de los profesores en tu programa educativo, por favor trata de recordar a los profesores que te han impartido cursos, califica de acuerdo a la siguiente escala:

- 1.- Ningún profesor lo considera o cumple
- 2.- Pocos profesores lo considera o cumplen
- 3.- Algunos profesores lo consideran o cumplen
- 4.- La mayoría de los profesores lo consideran o cumplen
- 5.- Todos los profesores lo consideran o lo cumplen

35	Entrega del programa del curso.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div> <div></div> </div> </div> <div> <div>NINGUNO</div> <div>POCOS</div> <div>ALGUNOS</div> <div>LA MAYORIA</div> <div>TODOS</div> </div>
----	---------------------------------	--

36	Claridad al expresar los contenidos del curso.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div> <div></div> </div> </div> <div> <div>NINGUNO</div> <div>POCOS</div> <div>ALGUNOS</div> <div>LA MAYORIA</div> <div>TODOS</div> </div>
----	--	--

37	Claridad sobre la evaluación, acreditación y calificación de los contenidos del curso	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div> <div></div> </div> </div> <div> <div>NINGUNO</div> <div>POCOS</div> <div>ALGUNOS</div> <div>LA MAYORIA</div> <div>TODOS</div> </div>
----	---	--

38	Claridad y precisión sobre productos parciales, productos finales y entrega de los mismos.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div> <div></div> </div> </div> <div> <div>NINGUNO</div> <div>POCOS</div> <div>ALGUNOS</div> <div>LA MAYORIA</div> <div>TODOS</div> </div>
----	--	--

39	Trabajos académicos solicitados pertinentes y relacionados con la materia.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div> <div></div> </div> </div> <div> <div>NINGUNO</div> <div>POCOS</div> <div>ALGUNOS</div> <div>LA MAYORIA</div> <div>TODOS</div> </div>
----	--	--

40	Claridad y precisión en las instrucciones para las actividades en clase.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div> <div></div> </div> </div> <div> <div>NINGUNO</div> <div>POCOS</div> <div>ALGUNOS</div> <div>LA MAYORIA</div> <div>TODOS</div> </div>
----	--	--

41	Trabajos en el aula secuenciales y acumulativos para calificación final.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div> <div></div> </div> </div> <div> <div>NINGUNO</div> <div>POCOS</div> </div>
----	--	--

ALGUNOS  
LA MAYORIA  
TODOS

42	Dominio y conocimiento del curso impartido.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NINGUNO POCOS ALGUNOS LA MAYORIA TODOS</div>
43	Calidad de la exposición en clase.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NINGUNO POCOS ALGUNOS LA MAYORIA TODOS</div>
44	Integra en los trabajos solicitados y en su exposición contenidos de otros cursos.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NINGUNO POCOS ALGUNOS LA MAYORIA TODOS</div>
45	Actualidad de la información utilizada.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NINGUNO POCOS ALGUNOS LA MAYORIA TODOS</div>
46	Utilización de recursos didácticos suficientes y apropiados.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NINGUNO POCOS ALGUNOS LA MAYORIA TODOS</div>
47	Tiempo suficiente destinado a exponer la clase.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NINGUNO POCOS ALGUNOS LA MAYORIA TODOS</div>
48	Asistencia y puntualidad	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NINGUNO POCOS ALGUNOS LA MAYORIA TODOS</div>
49	Receptivo ante las necesidades individuales.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NINGUNO POCOS ALGUNOS LA MAYORIA TODOS</div>
50	Receptivo ante las necesidades grupales.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NINGUNO POCOS ALGUNOS LA MAYORIA</div>

		TODOS
51	Asesoría suficientemente y oportuna.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div> NINGUNO  POCOS  ALGUNOS  LA MAYORIA  TODOS </div>
52	Aplicación de las actividades del curso a problemas reales.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div> NINGUNO  POCOS  ALGUNOS  LA MAYORIA  TODOS </div>
53	Justicia y oportunidad para solucionar los problemas en el aula.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div> NINGUNO  POCOS  ALGUNOS  LA MAYORIA  TODOS </div>
54	Justicia en las calificaciones que asigno.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div> NINGUNO  POCOS  ALGUNOS  LA MAYORIA  TODOS </div>

#### VI. Practicas de aprendizaje:

A continuación se presenta una lista de actividades de aprendizaje que los profesores suelen solicitarte, recuerda que nos referimos a la mayoría de los profesores de tu curso. Señala la frecuencia con que tus profesores asignan cada una de ellas de acuerdo con la siguiente escala:

1. Si nunca la solicitan
2. Si rara vez la solicitan
3. Si la solicitan con cierta frecuencia
4. Si la solicitan con mucha frecuencia
5. Si la solicitan siempre

55	Utilización de fichas de resumen de lecturas asignadas o como reporte de las exposiciones de maestros o compañeros.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div> NUNCA  RARA VEZ  CIERTA FRECUENCIA  MUCHA FRECUENCIA  SIEMPRE </div>
56	Elaboración de escritos académicos.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div> NUNCA  RARA VEZ  CIERTA FRECUENCIA  MUCHA FRECUENCIA  SIEMPRE </div>
57	Elaboración de esquemas (mapas conceptuales, redes mentales, etc.)	<div>Selecciona una respuesta</div> <div> NUNCA  RARA VEZ  CIERTA FRECUENCIA  MUCHA FRECUENCIA  SIEMPRE </div>
58	Presentación o ejecución de obras visuales, materiales, y/o auditivas.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div> NUNCA </div>

		RARA VEZ CIERTA FRECUENCIA MUCHA FRECUENCIA SIEMPRE
59	Lecturas y exposición por parte de los alumnos ya sea de forma presencial o en línea.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div>▼</div> </div> NUNCA RARA VEZ CIERTA FRECUENCIA MUCHA FRECUENCIA SIEMPRE
60	Resolución de ejercicios o aprender haciendo.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div>▼</div> </div> NUNCA RARA VEZ CIERTA FRECUENCIA MUCHA FRECUENCIA SIEMPRE
61	Trabajos de investigación o creaciones individuales.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div>▼</div> </div> NUNCA RARA VEZ CIERTA FRECUENCIA MUCHA FRECUENCIA SIEMPRE
62	Trabajos de investigación o creaciones por equipos.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div>▼</div> </div> NUNCA RARA VEZ CIERTA FRECUENCIA MUCHA FRECUENCIA SIEMPRE
63	Discusión (o Chat) de temas de actualidad, obras, interpretaciones, películas, lecturas, etc.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div>▼</div> </div> NUNCA RARA VEZ CIERTA FRECUENCIA MUCHA FRECUENCIA SIEMPRE
64	Entrega o envío de reportes sobre temas de clase.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div>▼</div> </div> NUNCA RARA VEZ CIERTA FRECUENCIA MUCHA FRECUENCIA SIEMPRE
65	Lecturas de publicaciones especializadas.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div>▼</div> </div> NUNCA RARA VEZ CIERTA FRECUENCIA MUCHA FRECUENCIA SIEMPRE
66	Análisis de contenido de obras, películas, videos o textos.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div>▼</div> </div> NUNCA RARA VEZ CIERTA FRECUENCIA MUCHA FRECUENCIA SIEMPRE
67	Dinámica de panel.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div>▼</div> </div> NUNCA RARA VEZ CIERTA FRECUENCIA

MUCHA FRECUENCIA  
SIEMPRE

68	Lluvia de ideas.	<div>Selecciona una respuesta</div>
69	Discusión en mini-grupos, resolución de casos.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NUNCA RARA VEZ CIERTA FRECUENCIA MUCHA FRECUENCIA SIEMPRE</div>
70	Búsqueda o investigación en la Internet.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NUNCA RARA VEZ CIERTA FRECUENCIA MUCHA FRECUENCIA SIEMPRE</div>

## VII. Conocimientos, habilidades y destrezas:

En el siguiente apartado se listan algunos conocimientos, habilidades y destrezas resultado del proceso de aprendizaje, señala el grado de dominio que tienes actualmente para cada una de ellas, considera la escala de 1 a 5 donde 1 es el dominio más bajo y 5 el más alto.

71	Analizar situaciones reales.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>1 2 3 4 5</div>
72	Elaborar síntesis de los contenidos.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>1 2 3 4 5</div>
73	Utilizar conocimientos en la solución de problemas relacionados con la carrera.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>1 2 3 4 5</div>
74	Hacer reflexiones de las lecturas.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>1 2 3 4 5</div>
75	Aplicar conocimientos adquiridos.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>1 2 3 4 5</div>
76	Hacer resúmenes para estudiar.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>1 2 3 4 5</div>

77 Realizar actividades escolares por iniciativa propia.

Selecciona una respuesta

1  
2  
3  
4  
5

78 Trabajar individualmente.

Selecciona una respuesta

1  
2  
3  
4  
5

79 Trabajo en equipo.

Selecciona una respuesta

1  
2  
3  
4  
5

80 Ser critico y pro positivo.

Selecciona una respuesta

1  
2  
3  
4  
5

81 Habilidad para relacionar e integrar los conocimientos de diferentes cursos.

Selecciona una respuesta

1  
2  
3  
4  
5

82 Aplicar conocimientos relacionados con la carrera en ambientes laborales.

Selecciona una respuesta

1  
2  
3  
4  
5

83 Utilizar programas computacionales.

Selecciona una respuesta

1  
2  
3  
4  
5

84 Analizar lecturas.

Selecciona una respuesta

1  
2  
3  
4  
5

85 Buscar bibliografía acorde al tema de la clase.

Selecciona una respuesta

1  
2  
3  
4  
5

86	Realizar citas bibliográficas.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>1</div> <div>2</div> <div>3</div> <div>4</div> <div>5</div>
87	Desarrollar habilidades necesarias para el trabajo.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>1</div> <div>2</div> <div>3</div> <div>4</div> <div>5</div>
88	Analizar documentos de la red.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>1</div> <div>2</div> <div>3</div> <div>4</div> <div>5</div>
89	Construir mapas conceptuales.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>1</div> <div>2</div> <div>3</div> <div>4</div> <div>5</div>
90	Construcción de conocimientos.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>1</div> <div>2</div> <div>3</div> <div>4</div> <div>5</div>
91	Relacionar lo aprendido con las situaciones cotidianas.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>1</div> <div>2</div> <div>3</div> <div>4</div> <div>5</div>
92	Autoevaluación de conocimientos comparando lo que sabías cuando iniciaste con lo aprendido al final de cada ciclo.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>1</div> <div>2</div> <div>3</div> <div>4</div> <div>5</div>

### VIII. Uso de tecnologías para el aprendizaje:

93	¿Cuentas con computadora en casa (o <i>laptop</i> )?	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>SI</div> <div>NO</div>
94	¿Tienes servicio de Internet particular?	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>SI</div> <div>NO</div>
95	Para fines académicos ¿En qué lugar consultas con mayor frecuencia la Internet?	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>ESCUELA</div> <div>CASA</div> <div>CIBERCAFÉS</div> <div>TRABAJO</div> <div>OTRO</div>

	¿Tu programa educativo tiene acceso al Centro de Tecnologías de Aprendizaje (CTA)?	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>SI</div> <div>NO</div>
97	¿En los salones de clase existe la posibilidad de conectarte a la Internet?	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>SI</div> <div>NO</div>

De la siguiente lista señala la frecuencia con la que utilizas o practicas con fines académicos algunas de las actividades descritas, de acuerdo con la siguiente escala:

1. Si nunca la utilizas
2. Si rara vez la utilizas
3. Si la utilizas con frecuencia
4. Si la utilizas con mucha frecuencia

98	Uso de software educativo (programas de aprendizaje).	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NUNCA</div> <div>RARA VEZ</div> <div>CIERTA FRECUENCIA</div> <div>MUCHA FRECUENCIA</div>
99	Uso de <i>wikis</i> (sitio Web editable por múltiples lectores) o <i>blogs</i> (sitio web personal) para trabajos en equipo.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NUNCA</div> <div>RARA VEZ</div> <div>CIERTA FRECUENCIA</div> <div>MUCHA FRECUENCIA</div>
100	Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NUNCA</div> <div>RARA VEZ</div> <div>CIERTA FRECUENCIA</div> <div>MUCHA FRECUENCIA</div>
101	Uso del correo electrónico para enviar trabajos a compañeros y maestros.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NUNCA</div> <div>RARA VEZ</div> <div>CIERTA FRECUENCIA</div> <div>MUCHA FRECUENCIA</div>
102	Uso del <i>chat</i> electrónico como interacción entre mis compañeros y profesores.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NUNCA</div> <div>RARA VEZ</div> <div>CIERTA FRECUENCIA</div> <div>MUCHA FRECUENCIA</div>
103	Uso del SIIAU para registros, consultas, tramites o actualizar información personal.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>NUNCA</div> <div>RARA VEZ</div> <div>CIERTA FRECUENCIA</div> <div>MUCHA FRECUENCIA</div>

## IX. Tutorías

104	¿Has recibido tutoría durante tu estancia en la carrera que cursas?	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>SI</div> <div>NO</div>
105	Considerando tu situación particular, califica la frecuencia de las tutorías recibidas.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>MUY INSUFICIENTE</div> <div>INSUFICIENTE</div> <div>SUFICIENTE</div> <div>EXCESIVA</div>



106	Considerando tu situación particular, califica la efectividad de las tutorías recibidas.	Seleccione una respuesta MUY DEFICIENTE DEFICIENTES POCO SATISFACTORIA SATISFACTORIA
-----	--	--

107	De acuerdo con tu experiencia, califica el desempeño del o los tutores de acuerdo con su disponibilidad, atención y compromiso para solucionar los problemas o dudas planteadas.	Seleccione una respuesta MALO REGULAR BUENO EXCELENTE
-----	--	---

**De acuerdo con tu experiencia, califica la contribución de las tutorías en los aspectos enlistados. La escala de calificaciones corresponde a las siguientes categorías.**

- 1 Nula o muy baja
- 2 Baja
- 3 Media
- 4 Alta
- 5 Muy alta
- SR Sin respuesta (no sabe)

108	Elevan en general el nivel académico.	Seleccione una respuesta Nula o muy baja Baja Media Alta Muy alta Sin respuesta (no sabe)
-----	---------------------------------------	---

109	Mejoran los métodos y hábitos de estudio.	Seleccione una respuesta Nula o muy baja Baja Media Alta Muy alta Sin respuesta (no sabe)
-----	---	---

110	Promueven el uso de nuevas tecnologías de aprendizaje.	Seleccione una respuesta Nula o muy baja Baja Media Alta Muy alta Sin respuesta (no sabe)
-----	--	---

111	Facilitan la integración del conocimiento de los diferentes cursos.	Seleccione una respuesta Nula o muy baja Baja Media Alta Muy alta Sin respuesta (no sabe)
-----	---	---

112	Promueven y mejoran la creatividad.	Seleccione una respuesta Nula o muy baja Baja Media Alta Muy alta Sin respuesta (no sabe)
-----	-------------------------------------	---

113	Mejoran la calidad de los trabajos académicos.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>Nula o muy baja</div> <div>Baja</div> <div>Media</div> <div>Alta</div> <div>Muy alta</div> <div>Sin respuesta (no sabe)</div>
114	Promueven la participación de alumnos en la investigación.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>Nula o muy baja</div> <div>Baja</div> <div>Media</div> <div>Alta</div> <div>Muy alta</div> <div>Sin respuesta (no sabe)</div>
115	Informan sobre tramites académicos y procesos administrativos.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>Nula o muy baja</div> <div>Baja</div> <div>Media</div> <div>Alta</div> <div>Muy alta</div> <div>Sin respuesta (no sabe)</div>
116	Promueven la adopción de aptitudes que favorecen las relaciones académicas.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>Nula o muy baja</div> <div>Baja</div> <div>Media</div> <div>Alta</div> <div>Muy alta</div> <div>Sin respuesta (no sabe)</div>
117	Facilitan la aplicación del conocimiento en la práctica profesional.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>Nula o muy baja</div> <div>Baja</div> <div>Media</div> <div>Alta</div> <div>Muy alta</div> <div>Sin respuesta (no sabe)</div>
118	Reducen los niveles de deserción y reprobación.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>Nula o muy baja</div> <div>Baja</div> <div>Media</div> <div>Alta</div> <div>Muy alta</div> <div>Sin respuesta (no sabe)</div>

#### X. Actividades extracurriculares

Evalúa la trascendencia para tu formación integral de las actividades extracurriculares organizadas por el Centro Universitario. La escala de calificaciones corresponde a las siguientes categorías.

1 Nula o muy baja

2 Baja

3 Media

4 Alta

5 Muy alta

NA No aplica (no se realizan)

119	Culturales y artísticas.	<div>Selecciona una respuesta</div> <div>Nula o muy baja</div> <div>Baja</div> <div>Media</div>
-----	--------------------------	---

		Alta Muy alta No aplica (no se realizan)
		<input type="text" value="Selecciona una respuesta"/>
120	Torneos y eventos deportivos.	Nula o muy baja Baja Media Alta Muy alta No aplica (no se realizan)
121	Académicas (seminarios, conferencias, congresos, etc.).	<input type="text" value="Selecciona una respuesta"/>
		Nula o muy baja Baja Media Alta Muy alta No aplica (no se realizan)
122	Exposiciones y ferias relacionadas con la formación profesional.	<input type="text" value="Selecciona una respuesta"/>
		Nula o muy baja Baja Media Alta Muy alta No aplica (no se realizan)
123	Viajes de estudio (no curriculares) o recreación.	<input type="text" value="Selecciona una respuesta"/>
		Nula o muy baja Baja Media Alta Muy alta No aplica (no se realizan)

## XI. Infraestructura y servicios universitarios

Califica las instalaciones de tu Centro Universitario con respecto a tu programa educativo y los cursos recibidos hasta el momento, el número 1 corresponde a la calificación más baja y 5 a la más alta.

124	Aulas y su equipamiento, suficiencia y funcionalidad.	<input type="text" value="Selecciona una respuesta"/>
		1 2 3 4 5
125	Baños suficiencia , funcionalidad y aseo.	<input type="text" value="Selecciona una respuesta"/>
		1 2 3 4 5
126	Laboratorios, talleres, suficiencia, accesibilidad y funcionalidad.	<input type="text" value="Selecciona una respuesta"/>
		1 2 3 4 5
127	Bibliotecas, suficiencia y funcionalidad.	<input type="text" value="Selecciona una respuesta"/>
		1 2 3 4

		5
128	Áreas deportivas, suficiencia y funcionalidad.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div> <div>▼</div> </div> </div> <div>1</div> <div>2</div> <div>3</div> <div>4</div> <div>5</div>
129	Áreas verdes, suficiencia y mantenimiento.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div> <div>▼</div> </div> </div> <div>1</div> <div>2</div> <div>3</div> <div>4</div> <div>5</div>
130	Centros de computo, suficiencia, accesibilidad y funcionalidad.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div> <div>▼</div> </div> </div> <div>1</div> <div>2</div> <div>3</div> <div>4</div> <div>5</div>
131	Centros de tecnologías para el aprendizaje (CTA), accesibilidad y funcionalidad.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div> <div>▼</div> </div> </div> <div>1</div> <div>2</div> <div>3</div> <div>4</div> <div>5</div>
132	Centros de auto-acceso (idiomas), accesibilidad y funcionalidad.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div> <div>▼</div> </div> </div> <div>1</div> <div>2</div> <div>3</div> <div>4</div> <div>5</div>
133	Espacios para estacionamiento, suficiencia y funcionalidad.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div> <div>▼</div> </div> </div> <div>1</div> <div>2</div> <div>3</div> <div>4</div> <div>5</div>
134	Cafeterías y restaurantes, suficiencia, accesibilidad y funcionalidad.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div> <div>▼</div> </div> </div> <div>1</div> <div>2</div> <div>3</div> <div>4</div> <div>5</div>
135	Servicios de seguridad, funcionalidad y eficiencia.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div> <div>▼</div> </div> </div> <div>1</div> <div>2</div> <div>3</div> <div>4</div> <div>5</div>
<b>XII. Evaluación Global</b>		
Finalmente evalúa de forma general tu carrera e institución, el numero 1 corresponde a la calificación más baja y 5 a la más alta.		
136	Interés por la carrera que estoy cursando.	<div> <div>Selecciona una respuesta</div> <div> <div>▼</div> </div> </div> <div>1</div> <div>2</div> <div>3</div>

4  
5

137

Nivel académico de la carrera que estoy cursando.

Selecciona una respuesta

1  
2  
3  
4  
5

138

Prestigio de la carrera y el centro en el que estudio.

Selecciona una respuesta

1  
2  
3  
4  
5

139

Satisfacción por pertenecer a la Universidad de Guadalajara.

Selecciona una respuesta

1  
2  
3  
4  
5

Muchas gracias por tu valiosa participación.



## Anexo II

### Questionário final aplicado aos estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB





Este questionário constitui o instrumento de recolha de dados para uma dissertação intitulada “A formação de professores pós-Bolonha – A satisfação dos estudantes e docentes em Portugal” elaborada no âmbito do Doutoramento em Educação na Universidade da Beira Interior, tendo como objetivo aferir as perceções dos alunos sobre o mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico.

A informação recolhida neste questionário **é anónima**.

Pedimos-lhe que, nas suas respostas, seja o mais sincero possível.

Obrigado pela sua colaboração!

## DADOS RELATIVOS AO MESTRADO

### 4. Indique o motivo pelo qual escolheu o mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico (CEB)?

VOCAÇÃO	PROXIMIDADE DO LOCAL DE RESIDÊNCIA	SUGESTÃO DE ALGUÉM	ESTATUTO SOCIAL	OUTRO, QUAL?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 5. No momento da candidatura considera que a informação recebida sobre o mestrado foi suficiente?

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 6. Se tivesse a possibilidade de frequentar um mestrado com apenas uma via profissionalizante (Pré-escolar ou 1º CEB) optaria por essa opção?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu não, responda diretamente à pergunta 4.

#### 6.1 Se respondeu sim, por qual das vias optaria?

Pré-escolar ☐ 1º CEB ☐

#### 6.2 Porquê?

TEMPO DE FINALIZAÇÃO DO MESTRADO	MAIOR ESPECIFICIDADE DA VIA ESCOLHIDA	OUTRO, QUAL?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>

### 7. Qual o seu grau de satisfação em relação ao plano de estudo do mestrado?

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 8. Qual o seu grau de satisfação em relação à formação do mestrado?

	1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5- SATISFAZ PLENAMENTE
TEÓRICA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PRÁTICA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TEÓRICO-PRÁTICA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9. Qual o seu grau de satisfação em relação aos conteúdos das UC ministradas no mestrado?**

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9.1 Considera todas as UC ministradas indispensáveis ao mestrado?**

Sim ☐ Não ☐ Qual ou quais? \_\_\_\_\_

**10. Considera a realização de atividades extracurriculares útil a nível do enriquecimento pessoal e profissional?**

1- SEM UTILIDADE	2- POUCO ÚTIL	3 - ÚTIL	4 -MUITO ÚTIL	5 – PLENAMENTE ÚTIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10.1. Qual o seu grau de satisfação em relação às práticas extracurriculares do mestrado (congressos, eventos, visitas de estudo)?**

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**11. Que balanço faz do mestrado frequentado?**

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## DADOS RELATIVOS À PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA / ESTÁGIO

**12. Qual o seu grau de satisfação em relação à prática de ensino supervisionada / estágio?**

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**13. Qual o seu grau de satisfação em relação à prática de ensino supervisionada / estágio em relação aos seguintes itens:**

	1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
MODELO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DURAÇÃO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
HORÁRIO SEMANAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**14. Qual o grau de satisfação em relação ao local onde realizou a prática de ensino supervisionada / estágio?**

	1- SATISFAZ NÃO	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NO PRE-ESCOLAR					
NO 1º CEB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**15. Qual o seu grau de satisfação em relação aos conhecimentos adquiridos durante o mestrado para a realização da prática de ensino supervisionada / estágio?**

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**16. Qual o seu grau de satisfação em relação às atividades realizadas durante a prática de ensino supervisionada / estágio enquanto complemento da sua formação?**

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**17 Qual o seu grau de satisfação em relação ao que a prática de ensino supervisionada / estágio permite:**

	1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
SOLUCIONAR PROBLEMAS RELACIONADOS COM A PROFISSÃO DOCENTE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
REFLETIR SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DESENVOLVER UM ESPÍRITO CRÍTICO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
INTEGRAR E RELACIONAR OS CONHECIMENTOS TEÓRICOS DO MESTRADO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**18. Considera que uma prática de ensino supervisionada / estágio realizada durante um ano por cada via profissional seria mais benéfica para a sua formação profissional?**

Sim ☐ Não ☐

18.1 Porquê? \_\_\_\_\_

#### **DADOS RELATIVOS AO PROFESSOR SUPERVISOR**

**19. Considera o desempenho do professor supervisor útil no acompanhamento do mestrado?**

1- SEM UTILIDADE	2- POUCO ÚTIL	3 - ÚTIL	4 -MUITO ÚTIL	5 – PLENAMENTE ÚTIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**20. Qual o seu grau de satisfação em relação à disponibilidade do professor supervisor?**

	1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
NO PRE-ESCOLAR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NO 1º CEB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**21. Considera úteis as tutorias durante o mestrado?**

1- SEM UTILIDADE	2- POUCO ÚTIL	3 - ÚTIL	4 -MUITO ÚTIL	5 – PLENAMENTE ÚTIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**22. Considera que o acompanhamento das tutorias é útil para melhorar o nível académico (os métodos, os hábitos de estudo e os conhecimentos)?**

1- SEM UTILIDADE	2- POUCO ÚTIL	3 - ÚTIL	4 -MUITO ÚTIL	5 – PLENAMENTE ÚTIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### **DADOS RELATIVOS AO PROFESSOR COOPERANTE**

**23. Considera o desempenho do professor cooperante útil no acompanhamento da prática de ensino supervisionada / estágio?**

1- SEM UTILIDADE	2- POUCO ÚTIL	3 - ÚTIL	4 -MUITO ÚTIL	5 – PLENAMENTE ÚTIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**24. Qual o seu grau de satisfação em relação à disponibilidade do professor cooperante?**

	1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
NO PRE-ESCOLAR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NO 1º CEB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### **DADOS GERAIS**

**25. Considera a complementaridade e continuidade do curso de Educação Básica com o mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1ºCEB adequada?**

1- NÃO ADEQUADA	2- POUCO ADEQUADA	3 - ADEQUADA	4 – MUITO ADEQUADA	5 – PLENAMENTE ADEQUADA
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**26. Qual o seu grau de satisfação em relação ao desempenho do corpo docente?**

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**27. Qual o seu grau de satisfação em relação à pertinência e aos conteúdos dos trabalhos académicos solicitados nas UC?**

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**28. Qual o seu grau de satisfação em relação ao balanço geral faz da sua formação?**

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**29. Indique quais são as suas expectativas de empregabilidade.**

1- MÁS	2- INSUFICIENTES	3 - SUFICIENTES	4 - BOAS	5 - MUITO BOAS
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**30. Coloca a possibilidade de trabalhar no estrangeiro na sua área de formação?**

Sim ☐ Não ☐ Talvez ☐

**31. Considera útil a necessidade de investigar para o professor poder aperfeiçoar a sua formação?**

1- SEM UTILIDADE	2- POUCO ÚTIL	3 - ÚTIL	4 -MUITO ÚTIL	5 – PLENAMENTE ÚTIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**32. Considera útil uma formação ao longo da vida para a sua profissão?**

1- SEM UTILIDADE	2- POUCO ÚTIL	3 - ÚTIL	4 -MUITO ÚTIL	5 – PLENAMENTE ÚTIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### **DADOS PESSOAIS**

**1.Idade**\_\_\_\_\_ **2.Sexo** Feminino☐ Masculino☐

**3. Indique a sua licenciatura**\_\_\_\_\_

**Muito Obrigado pela sua colaboração!**



Questionário final aplicado aos estudantes do mestrado  
em ensino do 1º e 2º CEB





Este questionário constitui o instrumento de recolha de dados para uma dissertação intitulada “A formação de professores pós-Bolonha – A satisfação dos estudantes e docentes em Portugal” elaborada no âmbito do Doutoramento em Educação na Universidade da Beira Interior, tendo como objetivo aferir as perceções dos alunos sobre o mestrado em ensino do 1º e 2ª ciclo do ensino básico.

A informação recolhida neste questionário é anónima.

Pedimos-lhe que, nas suas respostas, seja o mais sincero possível.

Obrigado pela sua colaboração!

## DADOS RELATIVOS AO MESTRADO

### 4. Indique o motivo pelo qual escolheu o mestrado em ensino do 1º e 2º ciclo do ensino básico (CEB)?

VOCAÇÃO	PROXIMIDADE DO LOCAL DE RESIDÊNCIA	SUGESTÃO DE ALGUÉM	ESTATUTO SOCIAL	OUTRO, QUAL?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 5. No momento da candidatura considera que a informação recebida sobre o mestrado foi suficiente?

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 6. Se tivesse a possibilidade de frequentar um mestrado com apenas uma via profissionalizante (Pré-escolar ou 1º CEB) optaria por essa opção?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu não, responda diretamente à pergunta 4.

#### 6.1 Se respondeu sim, por qual das vias optaria?

1º CEB ☐ 2º CEB ☐

#### 6.2 Porquê?

TEMPO DE FINALIZAÇÃO DO MESTRADO	MAIOR ESPECIFICIDADE DA VIA ESCOLHIDA	OUTRO, QUAL?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>

#### 6.4 Se escolheu a opção do 2º CEB, e pudesse optar por uma ou várias disciplinas, qual ou quais escolheria?

Português ☐ Matemática ☐ História e Geografia ☐ Ciências da Natureza ☐

### 7. Qual o seu grau de satisfação em relação ao plano de estudo do mestrado?

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**8. Qual o seu grau de satisfação em relação à formação do mestrado?**

	1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5- SATISFAZ PLENAMENTE
TEÓRICA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PRÁTICA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TEÓRICO-PRÁTICA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9. Qual o seu grau de satisfação em relação aos conteúdos das UC ministradas no mestrado?**

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9.1 Considera todas as UC ministradas indispensáveis ao mestrado?**

Sim ☐ Não ☐ Qual ou quais? \_\_\_\_\_

**10. Considera a realização de atividades extracurriculares útil a nível do enriquecimento pessoal e profissional?**

1- SEM UTILIDADE	2- POUCO ÚTIL	3 - ÚTIL	4 -MUITO ÚTIL	5 – PLENAMENTE ÚTIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10.1. Qual o seu grau de satisfação em relação às práticas extracurriculares do mestrado (congressos, eventos, visitas de estudo)?**

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**11. Que balanço faz do mestrado frequentado?**

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**DADOS RELATIVOS À PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA / ESTÁGIO**

**12. Qual o seu grau de satisfação em relação à prática de ensino supervisionada / estágio?**

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**13. Qual o seu grau de satisfação em relação à prática de ensino supervisionada / estágio em relação aos seguintes itens:**

	1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
MODELO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DURAÇÃO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
HORÁRIO SEMANAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**14. Qual o grau de satisfação em relação ao local onde realizou a prática de ensino supervisionada / estágio?**

	1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
NO 1º CEB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NO 2º CEB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**15. Qual o seu grau de satisfação em relação aos conhecimentos adquiridos durante o mestrado para a realização da prática de ensino supervisionada / estágio?**

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**16. Qual o seu grau de satisfação em relação às atividades realizadas durante a prática de ensino supervisionada / estágio enquanto complemento da sua formação?**

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**17 Qual o seu grau de satisfação em relação ao que a prática de ensino supervisionada / estágio permite:**

	1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
SOLUCIONAR PROBLEMAS RELACIONADOS COM A PROFISSÃO DOCENTE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
REFLETIR SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DESENVOLVER UM ESPÍRITO CRÍTICO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
INTEGRAR E RELACIONAR OS CONHECIMENTOS TEÓRICOS DO MESTRADO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**18. Considera que uma prática de ensino supervisionada / estágio realizada durante um ano por cada via profissional seria mais benéfica para a sua formação profissional?**

Sim ☐ Não ☐

18.1 Porquê? \_\_\_\_\_

## DADOS RELATIVOS AO PROFESSOR SUPERVISOR

19. Considera o desempenho do professor supervisor útil no acompanhamento do mestrado?

1- SEM UTILIDADE	2- POUCO ÚTIL	3 - ÚTIL	4 -MUITO ÚTIL	5 – PLENAMENTE ÚTIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Qual o seu grau de satisfação em relação à disponibilidade do professor supervisor?

	1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
NO 1º CEB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NO 2º CEB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Portugues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matematica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Historia e geografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ciencias da Natureza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Considera úteis as tutorias durante o mestrado?

1- SEM UTILIDADE	2- POUCO ÚTIL	3 - ÚTIL	4 -MUITO ÚTIL	5 – PLENAMENTE ÚTIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Considera que o acompanhamento das tutorias é útil para melhorar o nível académico (os métodos, os hábitos de estudo e os conhecimentos)?

1- SEM UTILIDADE	2- POUCO ÚTIL	3 - ÚTIL	4 -MUITO ÚTIL	5 – PLENAMENTE ÚTIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## DADOS RELATIVOS AO PROFESSOR COOPERANTE

23. Considera o desempenho do professor cooperante útil no acompanhamento da prática de ensino supervisionada / estágio?

1- SEM UTILIDADE	2- POUCO ÚTIL	3 - ÚTIL	4 -MUITO ÚTIL	5 – PLENAMENTE ÚTIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Qual o seu grau de satisfação em relação à disponibilidade do professor cooperante?

	1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
NO 1º CEB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NO 2º CEB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Portugues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matematica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Historia e geografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ciencias da Natureza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## DADOS GERAIS

25. Considera a complementaridade e continuidade do curso de Educação Básica com o mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1ºCEB adequada?

1- NÃO ADEQUADA	2- POUCO ADEQUADA	3 - ADEQUADA	4 – MUITO ADEQUADA	5 – PLENAMENTE ADEQUADA
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Qual o seu grau de satisfação em relação ao desempenho do corpo docente?

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Considera que os trabalhos académicos solicitados são pertinentes e relacionados com os conteúdos das UC?

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Qual o seu grau de satisfação em relação ao balanço geral faz da sua formação?

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Indique quais são as suas expectativas de empregabilidade.

1- MÁS	2- INSUFICIENTES	3 - SUFICIENTES	4 - BOAS	5 – MUITO BOAS
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Coloca a possibilidade de trabalhar no estrangeiro na sua área de formação?

Sim ☐ Não ☐ Talvez ☐

31. Considera útil a necessidade de investigar para o professor poder aperfeiçoar a sua formação?

1- SEM UTILIDADE	2- POUCO ÚTIL	3 - ÚTIL	4 -MUITO ÚTIL	5 – PLENAMENTE ÚTIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Considera útil uma formação ao longo da vida para a sua profissão?

1- SEM UTILIDADE	2- POUCO ÚTIL	3 - ÚTIL	4 -MUITO ÚTIL	5 – PLENAMENTE ÚTIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## DADOS PESSOAIS

1.Idade\_\_\_\_\_ 2.Sexo Feminino☐ Masculino☐

3. Indique a sua licenciatura\_\_\_\_\_

Muito Obrigado pela sua colaboração!



## Anexo IV

### Questionário final aplicado aos docentes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB





Este questionário constitui o instrumento de recolha de dados para uma dissertação intitulada “A formação de professores pós-Bolonha – A satisfação dos estudantes e docentes em Portugal” elaborada no âmbito do Doutoramento em Educação na Universidade da Beira Interior, tendo como objetivo aferir as perceções dos professores supervisores sobre o mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico.

A informação recolhida neste questionário **é anónima**.

Pedimos-lhe que, nas suas respostas, seja o mais sincero possível.

Obrigado pela sua colaboração!

## DADOS RELATIVOS AO MESTRADO

### 4. Que balanço faz do mestrado frequentado (11)?

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## DADOS RELATIVOS À PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA / ESTÁGIO

### 5. Qual o seu grau de satisfação em relação à prática de ensino supervisionada / estágio (12)?

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 6. Qual o seu grau de satisfação em relação à prática de ensino supervisionada / estágio em relação aos seguintes itens (13):

	1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
MODELO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DURAÇÃO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
HORÁRIO SEMANAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 7. Qual o seu grau de satisfação em relação aos conhecimentos adquiridos durante o mestrado para a realização da prática de ensino supervisionada / estágio (15)?

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 8. Qual o seu grau de satisfação em relação às atividades realizadas durante a prática de ensino supervisionada / estágio enquanto complemento da sua formação (16)?

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9. Qual o seu grau de satisfação em relação ao que a prática de ensino supervisionada / estágio permite (17):**

	1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
SOLUCIONAR PROBLEMAS RELACIONADOS COM A PROFISSÃO DOCENTE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
REFLETIR SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DESENVOLVER UM ESPÍRITO CRÍTICO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
INTEGRAR E RELACIONAR OS CONHECIMENTOS TEÓRICOS DO MESTRADO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10. Considera que uma prática de ensino supervisionada / estágio realizada durante um ano por cada via profissional seria mais benéfica para a sua formação profissional (18)?**

Sim ☐ Não ☐

10.1 Porquê (18.1)? \_\_\_\_\_

**10.2. Considera que uma prática de ensino supervisionada / estágio com apenas uma via profissionalizante (Pré-escolar ou 1º CEB) seria mais benéfica para a formação profissional do estagiário (18.2)?**

Sim ☐ Não ☐

10.3 Porquê (18.3)? \_\_\_\_\_

**11. Considera o seu desempenho útil no acompanhamento do mestrado (19)?**

1- SEM UTILIDADE	2- POUCO ÚTIL	3 - ÚTIL	4 -MUITO ÚTIL	5 – PLENAMENTE ÚTIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**12. Qual o seu grau de satisfação em relação ao balanço geral faz da formação do estagiário (28)?**

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**13. Considera útil a necessidade de investigar para o professor poder aperfeiçoar a sua formação (31)?**

1- SEM UTILIDADE	2- POUCO ÚTIL	3 - ÚTIL	4 -MUITO ÚTIL	5 – PLENAMENTE ÚTIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**14. Considera útil uma formação ao longo da vida para a sua profissão (32)?**

1- SEM UTILIDADE	2- POUCO ÚTIL	3 - ÚTIL	4 -MUITO ÚTIL	5 – PLENAMENTE ÚTIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**DADOS PESSOAIS**

**1.Idade**\_\_\_\_\_ **2.Sexo** Feminino☐ Masculino☐

**3. Indique os anos de serviço** \_\_\_\_\_

**Muito Obrigado pela sua colaboração!**

Este questionário constitui o instrumento de recolha de dados para uma dissertação intitulada “A formação de professores pós-Bolonha – A satisfação dos estudantes e docentes em Portugal” elaborada no âmbito do Doutoramento em Educação na Universidade da Beira Interior, tendo como objetivo aferir as percepções dos professores cooperantes sobre o mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico.

A informação recolhida neste questionário **é anónima**.

Pedimos-lhe que, nas suas respostas, seja o mais sincero possível.

Obrigado pela sua colaboração!

## DADOS RELATIVOS AO MESTRADO

### 4. Que balanço faz do mestrado frequentado (11<sup>58</sup>)?

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## DADOS RELATIVOS À PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA / ESTÁGIO

### 5. Qual o seu grau de satisfação em relação à prática de ensino supervisionada / estágio (12)?

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 6. Qual o seu grau de satisfação em relação à prática de ensino supervisionada / estágio em relação aos seguintes itens (13):

	1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
MODELO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DURAÇÃO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
HORÁRIO SEMANAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 7. Qual o seu grau de satisfação em relação aos conhecimentos adquiridos durante o mestrado para a realização da prática de ensino supervisionada / estágio (15)?

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 8. Qual o seu grau de satisfação em relação às atividades realizadas durante a prática de ensino supervisionada / estágio enquanto complemento da sua formação (16)?

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>58</sup> O número atribuído à pergunta é o correspondente à matriz global da base de dados do SPSS, incluindo o questionário dos estudantes, para facilitar a análise conjunta.

**9. Qual o seu grau de satisfação em relação ao que a prática de ensino supervisionada / estágio permite (17):**

	1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
SOLUCIONAR PROBLEMAS RELACIONADOS COM A PROFISSÃO DOCENTE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
REFLETIR SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DESENVOLVER UM ESPÍRITO CRÍTICO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
INTEGRAR E RELACIONAR OS CONHECIMENTOS TEÓRICOS DO MESTRADO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10. Considera que uma prática de ensino supervisionada / estágio realizada durante um ano por cada via profissional seria mais benéfica para a sua formação profissional (18)?**

Sim ☐ Não ☐

**10.1 Porquê (18.1)?** \_\_\_\_\_

**10.2. Considera que uma prática de ensino supervisionada / estágio com apenas uma via profissionalizante (Pré-escolar ou 1º CEB) seria mais benéfica para a formação profissional do estagiário (18.2)?**

Sim ☐ Não ☐

**10.3 Porquê (18.3)?** \_\_\_\_\_

**11. Considera o seu desempenho útil no acompanhamento do mestrado (23)?**

1- SEM UTILIDADE	2- POUCO ÚTIL	3 - ÚTIL	4 -MUITO ÚTIL	5 – PLENAMENTE ÚTIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**12. Qual o seu grau de satisfação em relação ao balanço geral faz da formação do estagiário (28)?**

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**13. Considera útil a necessidade de investigar para o professor poder aperfeiçoar a sua formação (31)?**

1- SEM UTILIDADE	2- POUCO ÚTIL	3 - ÚTIL	4 -MUITO ÚTIL	5 – PLENAMENTE ÚTIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**14. Considera útil uma formação ao longo da vida para a sua profissão (32)?**

1- SEM UTILIDADE	2- POUCO ÚTIL	3 - ÚTIL	4 -MUITO ÚTIL	5 – PLENAMENTE ÚTIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**DADOS PESSOAIS**

**1.Idade**\_\_\_\_\_ **2.Sexo** Feminino☐ Masculino☐

**3. Indique os anos de serviço** \_\_\_\_\_

**Muito Obrigado pela sua colaboração!**

Anexo V

Questionário final aplicado aos docentes do mestrado  
em ensino do 1º e 2º CEB





Este questionário constitui o instrumento de recolha de dados para uma dissertação intitulada “A formação de professores pós-Bolonha – A satisfação dos estudantes e docentes em Portugal” elaborada no âmbito do Doutoramento em Educação na Universidade da Beira Interior, tendo como objetivo aferir as perceções dos professores supervisores sobre o mestrado em ensino do 1º ciclo e do 2º ciclo do ensino básico.

A informação recolhida neste questionário é anónima.

Pedimos-lhe que, nas suas respostas, seja o mais sincero possível.

Obrigado pela sua colaboração!

## DADOS RELATIVOS AO MESTRADO

### 4. Que balanço faz do mestrado frequentado (11)?

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## DADOS RELATIVOS À PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA / ESTÁGIO

### 5. Qual o seu grau de satisfação em relação à prática de ensino supervisionada / estágio (12)?

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 6. Qual o seu grau de satisfação em relação à prática de ensino supervisionada / estágio em relação aos seguintes itens (13):

	1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
MODELO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DURAÇÃO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
HORÁRIO SEMANAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 7. Qual o seu grau de satisfação em relação aos conhecimentos adquiridos durante o mestrado para a realização da prática de ensino supervisionada / estágio (15)?

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 8. Qual o seu grau de satisfação em relação às atividades realizadas durante a prática de ensino supervisionada / estágio enquanto complemento da sua formação (16)?

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9. Qual o seu grau de satisfação em relação ao que a prática de ensino supervisionada / estágio permite (17):**

	1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
SOLUCIONAR PROBLEMAS RELACIONADOS COM A PROFISSÃO DOCENTE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
REFLETIR SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DESENVOLVER UM ESPÍRITO CRÍTICO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
INTEGRAR E RELACIONAR OS CONHECIMENTOS TEÓRICOS DO MESTRADO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10. Considera que uma prática de ensino supervisionada / estágio realizada durante um ano por cada via profissional seria mais benéfica para a sua formação profissional (18)?**

Sim ☐ Não ☐

**10.1 Porquê (18.1)?** \_\_\_\_\_

**10.2. Considera que uma prática de ensino supervisionada / estágio com apenas uma via profissionalizante (Pré-escolar ou 1º CEB) seria mais benéfica para a formação profissional do estagiário (18.2)?**

Sim ☐ Não ☐

**10.3 Porquê (18.3)?** \_\_\_\_\_

**10.4. Considera que a prática de ensino supervisionada/estágio com especialização nas quatro áreas do 2º CEB é benéfica área a formação profissional do estagiário (18.4)?**

Sim ☐ Não ☐

**10.5 Porquê (18.5)?** \_\_\_\_\_

**11. Considera o seu desempenho útil no acompanhamento do mestrado (19)?**

1- SEM UTILIDADE	2- POUCO ÚTIL	3 - ÚTIL	4 -MUITO ÚTIL	5 – PLENAMENTE ÚTIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**12. Qual o seu grau de satisfação em relação ao balanço geral faz da formação do estagiário (28)?**

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**13. Considera útil a necessidade de investigar para o professor poder aperfeiçoar a sua formação (31)?**

1- SEM UTILIDADE	2- POUCO ÚTIL	3 - ÚTIL	4 -MUITO ÚTIL	5 – PLENAMENTE ÚTIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**14. Considera útil uma formação ao longo da vida para a sua profissão (32)?**

1- SEM UTILIDADE	2- POUCO ÚTIL	3 - ÚTIL	4 -MUITO ÚTIL	5 – PLENAMENTE ÚTIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**DADOS PESSOAIS**

**1.Idade**\_\_\_\_\_ **2.Sexo** Feminino☐ Masculino☐

**3. Indique os anos de serviço** \_\_\_\_\_

**Muito Obrigado pela sua colaboração!**

Este questionário constitui o instrumento de recolha de dados para uma dissertação intitulada “A formação de professores pós-Bolonha – A satisfação dos estudantes e docentes em Portugal” elaborada no âmbito do Doutoramento em Educação na Universidade da Beira Interior, tendo como objetivo aferir as perceções dos professores cooperantes sobre o mestrado em ensino do 1º ciclo e do 2º ciclo do ensino básico.

A informação recolhida neste questionário é anónima.

Pedimos-lhe que, nas suas respostas, seja o mais sincero possível.

Obrigado pela sua colaboração!

## DADOS RELATIVOS AO MESTRADO

### 4. Que balanço faz do mestrado frequentado (11)?

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## DADOS RELATIVOS À PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA / ESTÁGIO

### 5. Qual o seu grau de satisfação em relação à prática de ensino supervisionada / estágio (12)?

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 6. Qual o seu grau de satisfação em relação à prática de ensino supervisionada / estágio em relação aos seguintes itens (13):

	1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
MODELO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DURAÇÃO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
HORÁRIO SEMANAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 7. Qual o seu grau de satisfação em relação aos conhecimentos adquiridos durante o mestrado para a realização da prática de ensino supervisionada / estágio (15)?

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 8. Qual o seu grau de satisfação em relação às atividades realizadas durante a prática de ensino supervisionada / estágio enquanto complemento da sua formação (16)?

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9. Qual o seu grau de satisfação em relação ao que a prática de ensino supervisionada / estágio permite (17):**

	1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
SOLUCIONAR PROBLEMAS RELACIONADOS COM A PROFISSÃO DOCENTE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
REFLETIR SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DESENVOLVER UM ESPÍRITO CRÍTICO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
INTEGRAR E RELACIONAR OS CONHECIMENTOS TEÓRICOS DO MESTRADO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10. Considera que uma prática de ensino supervisionada / estágio realizada durante um ano por cada via profissional seria mais benéfica para a sua formação profissional (18)?**

Sim ☐ Não ☐

**10.1 Porquê (18.1)?** \_\_\_\_\_

**10.2. Considera que uma prática de ensino supervisionada / estágio com apenas uma via profissionalizante (Pré-escolar ou 1º CEB) seria mais benéfica para a formação profissional do estagiário (18.2)?**

Sim ☐ Não ☐

**10.3 Porquê (18.3)?** \_\_\_\_\_

**10.4. Considera que a prática de ensino supervisionada/estágio com especialização nas quatro áreas do 2º CEB é benéfica para a formação profissional do estagiário (18.4)?**

Sim ☐ Não ☐

**10.5 Porquê (18.5)?** \_\_\_\_\_

**11. Considera o seu desempenho útil no acompanhamento do mestrado (23)?**

1- SEM UTILIDADE	2- POUCO ÚTIL	3 - ÚTIL	4 -MUITO ÚTIL	5 – PLENAMENTE ÚTIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**12. Qual o seu grau de satisfação em relação ao balanço geral faz da formação do estagiário (28)?**

1- NÃO SATISFAZ	2- SATISFAZ POUCO	3 - SATISFAZ	4 - SATISFAZ MUITO	5 - SATISFAZ PLENAMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**13. Considera útil a necessidade de investigar para o professor poder aperfeiçoar a sua formação (31)?**

1- SEM UTILIDADE	2- POUCO ÚTIL	3 - ÚTIL	4 -MUITO ÚTIL	5 – PLENAMENTE ÚTIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**14. Considera útil uma formação ao longo da vida para a sua profissão (32)?**

1- SEM UTILIDADE	2- POUCO ÚTIL	3 - ÚTIL	4 -MUITO ÚTIL	5 – PLENAMENTE ÚTIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**DADOS PESSOAIS**

**1.Idade**\_\_\_\_\_ **2.Sexo** Feminino☐ Masculino☐

**3. Indique os anos de serviço** \_\_\_\_\_

**Muito Obrigado pela sua colaboração!**







	N	%
Casos Validos	30	100,0
Excluídos	0	,0
Total	30	100,0
Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach baseado nos itens estandardizados	Nº de itens
,892	,900	14



Tabela de correlações



	Correlação
Que balanço faz do mestrado?	
Considera a realização de atividades extracurriculares útil a nível do enriquecimento pessoal e profissional?	,258**
	Correlação
Que balanço faz do mestrado?	
A PES permite solucionar problemas relacionados com a profissão docente	,259**
	Correlação
Que balanço faz do mestrado?	
A PES permite refletir sobre a profissão docente	,287**
	Correlação
Que balanço faz do mestrado?	
Qual o seu grau de satisfação em relação às práticas extracurriculares do mestrado?	,311**
	Correlação
Que balanço faz do mestrado?	
A PES permite desenvolver um espírito crítico	,387**
	Correlação
Que balanço faz do mestrado?	
Considera a complementaridade e continuidade do curso de EB com o mestrado adequada?	,446**
	Correlação
Que balanço faz do mestrado?	
Qual o seu grau de satisfação em relação à PES?	,465**
	Correlação
Que balanço faz do mestrado?	
A PES permite integrar e relacionar os conhecimentos teóricos do mestrado	,478**
	Correlação
Que balanço faz do mestrado?	
Qual o seu grau de satisfação em relação à formação prática do mestrado?	,479**
	Correlação
Que balanço faz do mestrado?	
Qual o seu grau de satisfação em relação à formação teórico-prática do mestrado?	,480**
	Correlação
Que balanço faz do mestrado?	
Qual o grau de satisfação em relação ao desempenho do corpo docente durante a sua formação?	,485**
	Correlação
Que balanço faz do mestrado?	
Qual o seu grau de satisfação em relação à formação teórica do mestrado?	,492**
	Correlação
Que balanço faz do mestrado?	
Que balanço faz da sua formação?	,508**
	Correlação
Que balanço faz do mestrado?	
	,609**

Qual o seu grau de satisfação em relação aos conteúdos das UC ministradas no mestrado?	Correlação
Que balanço faz do mestrado?	,640**
Qual o seu grau de satisfação em relação ao plano de estudo do mestrado?	Correlação
Qual o seu grau de satisfação em relação à PES?	,255**
A PES permite refletir sobre a profissão docente?	Correlação
Qual o seu grau de satisfação em relação à PES?	,309**
A PES permite desenvolver um espírito crítico	Correlação
Qual o seu grau de satisfação em relação à PES?	,320**
A PES permite integrar e relacionar os conhecimentos teóricos do mestrado	Correlação
Qual o seu grau de satisfação em relação à PES?	,339**
Qual o seu grau de satisfação em relação aos conhecimentos adquiridos durante o mestrado para a realização da PES?	Correlação
Qual o seu grau de satisfação em relação à PES?	,357**
Qual o seu grau de satisfação em relação à duração da PES?	Correlação
Qual o seu grau de satisfação em relação à PES?	,388**
A PES permite solucionar problemas relacionados com a profissão docente	Correlação
Qual o seu grau de satisfação em relação à PES?	,390**
Qual o seu grau de satisfação em relação às atividades realizadas durante a PES enquanto complemento da sua formação?	Correlação
Qual o seu grau de satisfação em relação à PES?	,395**
Qual o seu grau de satisfação em relação ao horário semanal da PES?	Correlação
Qual o seu grau de satisfação em relação à PES?	,440**
Qual o seu grau de satisfação em relação à formação prática do mestrado?	Correlação
Qual o seu grau de satisfação em relação à PES?	,512**
Qual o seu grau de satisfação em relação ao modelo da PES?	Correlação
Considera úteis as tutorias durante o mestrado?	,235**
Considera o desempenho do professor cooperante útil no acompanhamento da PES?	Correlação
Considera úteis as tutorias durante o mestrado?	,361**
Considera o desempenho do professor supervisor útil no acompanhamento da PES?	Correlação
Considera úteis as tutorias durante o mestrado?	,830**
Considera que o acompanhamento das tutorias é útil para melhorar o nível académico?	

	Correlação
Que balanço geral faz da sua formação?	
Considera útil a necessidade de investigar para aperfeiçoar a sua formação?	,370**
	Correlação
Que balanço geral faz da sua formação?	
Considera a complementaridade e continuidade do curso de EB com o mestrado adequada?	,378**
	Correlação
Que balanço geral faz da sua formação?	
Qual o seu grau de satisfação em relação à pertinência e aos conteúdos dos trabalhos académicos solicitados nas UC?	,559**
	Correlação
Que balanço geral faz da sua formação?	
Qual o seu grau de satisfação em relação ao corpo docente durante a sua formação?	,607**
	Correlação
Considera útil a necessidade de investigar para o professor poder aperfeiçoar a sua formação?	,609**
Considera útil uma formação ao longo da vida para a sua profissão?	
	Correlação
Qual o seu grau de satisfação em relação à formação teórico-prática do mestrado?	
Qual o seu grau de satisfação em relação aos conhecimentos adquiridos durante o mestrado para a realização da PES?	,484**
** Correlação significativa a 0,01	
A satisfação global do mestrado	
A satisfação da complementaridade e continuidade do curso de EB com o mestrado	,446**
A satisfação da PES	,465**
A satisfação da PES permitir integrar e relacionar os conhecimentos teóricos do mestrado	,478**
A satisfação em relação à formação prática do mestrado	,479**
A satisfação em relação à formação teórico-prática do mestrado	,480**
A satisfação em relação ao desempenho do corpo docente durante a sua formação	,485**
A satisfação em relação à formação teórica do mestrado	,492**
A satisfação da formação	,508**
A satisfação em relação aos conteúdos das UC ministradas no mestrado	,609**
A satisfação em relação ao plano de estudo do mestrado	,640**
A PES	
A satisfação da formação prática do mestrado	,440**
A satisfação do modelo da PES	,512**
As tutorias	
A satisfação do acompanhamento das tutorias para melhorar o nível académico	,830**
A formação	
A satisfação em relação à pertinência e aos conteúdos dos trabalhos académicos solicitados nas UC	,559**
A satisfação em relação ao desempenho do corpo docente durante a sua formação	,607**
A formação ao longo da vida	
A necessidade de investigar para o professor poder aperfeiçoar a sua formação	,609**
** Correlação significativa a 0,01	





% globais das perguntas dicotómicas



Itens	Percentagens	
	SIM	NÃO
Professores e Estudantes		
Uma PES realizada durante um ano por cada via profissional é mais benéfica	90,8	
Professores		
Uma PES apenas com uma via profissionalizante é mais benéfica	70	
Uma PES com especialização nas quatro áreas do 2º CEB é benéfica	65	
Estudantes		
A possibilidade de trabalhar no estrangeiro na área de formação	41,4	
As UC do ministradas indispensáveis ao mestrado	57,6	
Optar por apenas uma via profissionalizante		68,8
Optar apenas por uma ou várias das quatro áreas do 2º CEB		81,7

A situação da formação atual	A resposta dos estudantes	A resposta dos docentes
A PES é realizada um semestre em cada nível de profissionalização.	A PES realizada durante um ano por cada via profissional seria mais benéfica.	
Um mestrado com uma via profissionalizante ou duas.	Não optaria por um mestrado com uma via profissionalizante.	A PES com uma via profissional é mais benéfica.
Na PES do 2º CEB, a especialização é nas quatro áreas.	A PES nas quatro áreas é benéfica.	A PES nas quatro áreas não é benéfica.







Itens	Satisfação (Média)
Expectativas de empregabilidade	2,45
Informação recebida sobre o mestrado no momento da candidatura	2,64
A duração da PES	2,70
O plano de estudos adequado	2,76
As práticas extracurriculares do mestrado	2,87
Os conteúdos das UC ministradas no mestrado	2,90
A formação teórica do mestrado	2,96
A formação teórico-prática	2,97
A formação prática do mestrado	3,06
A pertinência e os conteúdos dos trabalhos académicos solicitados nas UC	3,08
O modelo da PES	3,16
A complementaridade e continuidade do curso de EB com o mestrado adequado	3,17
O horário da PES	3,17
O balanço geral do mestrado	3,21
As tutorias durante o mestrado	3,39
O balanço geral da formação	3,46
O acompanhamento das tutorias é útil para melhorar o nível académico	3,48
A realização de atividades extracurriculares para enriquecimento pessoal e profissional	3,49
Conhecimentos adquiridos durante o mestrado para a realização da PES	3,50
A PES permite solucionar problemas relacionados com a profissão docente durante a PES	3,50
A PES	3,51
O desempenho do corpo docente durante a formação	3,54
O desempenho do professor supervisor no acompanhamento do mestrado	3,63
A PES permite integrar e relacionar os conhecimentos teóricos	3,65
A disponibilidade do professor supervisor do pré-escolar	3,66
A disponibilidade do professor cooperante do pré-escolar	3,73
O local do pré-escolar onde realizou a PES	3,80
As atividades realizadas durante a PES enquanto complemento da formação	3,86
A disponibilidade do professor supervisor de H/G do 2º CEB	3,87
A PES permite refletir sobre a profissão docente	3,89
A disponibilidade do professor supervisor de português do 2º CEB	3,91
A PES permite desenvolver um espírito crítico	3,92
A disponibilidade do professor supervisor de matemática do 2º CEB	3,94
O local do 2º CEB onde realizou a PES	3,95
A disponibilidade do professor supervisor do 1º CEB	4,05
O desempenho do professor cooperante no acompanhamento da PES	4,06
A disponibilidade do professor supervisor de ciências do 2º CEB	4,12
O local do 1º CEB onde realizou a PES	4,20
A disponibilidade do professor cooperante de H/G do 2º CEB	4,21
A investigação para o professor aperfeiçoar a sua formação	4,26
A disponibilidade do professor cooperante de português do 2º CEB	4,28
A disponibilidade do professor cooperante de ciências do 2º CEB	4,28
A disponibilidade do professor cooperante de matemática do 2º CEB	4,32
A disponibilidade do professor cooperante do 1º CEB	4,35
A formação ao longo da vida	4,52





Médias globais por grupo de inquiridos



	N	Média Global
Professores	50	3,74
Estudantes	210	3,45
Estudantes da Educação Básica	182	3,28
Estudantes Pré-Bolonha	28	3,48
Estudantes do mestrado pré e 1º CEB	123	3,38
Estudantes do mestrado 1º e 2º CEB	87	3,68
Professores < 25 anos de serviço	17	3,87
Professores ≥ 25 anos de serviço	33	3,63
Professores do mestrado pré e 1º CEB	30	3,61
Professores do mestrado 1º e 2º CEB	20	3,86